

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

**Оптимизация обучения иностранному языку учащихся старших классов  
гуманитарного профиля на основе культуроведческих проектов**

основная образовательная программа магистратуры по направлению  
подготовки 45.04.02 «Лингвистика»

Исполнитель:

Обучающийся 2 курса  
Образовательной программы  
«Теория обучения иностранным языкам и  
межкультурная коммуникация»

очной формы обучения  
Авдеева Алиса Валентиновна

Научный руководитель:  
к.ф.н., доц. Гетманская А.В.

Рецензент:  
к.ф.н., доц. Чиханова М.А.

Санкт-Петербург  
2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Обоснование эффективности обучения ИЯ в средней школе с использованием культурологических проектов.....	7
1.1. Ведущая роль английского языка.....	7
1.1.1. Роль английского языка в современном поликультурном мире....	7
1.1.2. Роль английского языка в общеобразовательной школе.....	11
1.2. Взаимосвязанное обучение иностранным языкам на примере английского) и культуре.....	15
1.2.1. Роль культуры в обучении иностранным языкам.....	16
1.2.2. Обучение иностранному языку в контексте культуры.....	18
1.2.3. Лингвокультурология – наука нового поколения.....	27
1.2.4. Межкультурное общение в контексте диалога культур.....	32
1.3. Эффективность использования метода проектов в обучении иностранным языкам .....	39
1.3.1. Особенности обучения ИЯ с использованием культурологических проектов.....	40
1.3.2. Виды учебных проектов.....	45
Выводы по главе 1.....	47
Глава 2. Способы оптимизации обучения ИЯ в средней школе с использованием культурологических проектов.....	48
2.1. Содержание обучения иностранному языку в контексте полилога культур.....	48

2.1.1. Принципы обучения, востребованные при оптимизации обучения иностранному языку в контексте полилога культур.....	49
2.1.2. Дидактические критерии отбора учебного материала для структурирования модулей.....	57
2.1.3. Критерии отбора англоязычных культуроведческих текстов для обучения иностранному языку, используемых в учебных модулях.....	60
2.1.4. Упражнение как структурная единица организации учебного материала и формирования лингвокультурологической компетенции.....	67
2.2 Использование культурологических проектов в обучении английскому языку в средней школе.....	72
2.2.1 Обоснование эффективности использования проекта в обучении иностранному языку и этапы работы над ним.....	72
2.2.2. Разработка и реализация культурологического проекта в процессе обучения иностранному языку.....	77
2.3. Методические характеристики комплекса упражнений для обучения иностранному языку с использованием культурологических проектов.....	79
2.3.1. Требования к разработке комплекса упражнений, подготавливающих к работе над культурологическими проектами.....	79
Выводы по главе 2.....	87
Заключение.....	89
Список использованной литературы.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Модуль тренировочных заданий для обучения.....	97

иностранному языку с использованием культурологических проектов.

## **Введение.**

Лингвокультурологический подход завоевал прочное место в методике обучения иностранным языкам, и едва ли можно отрицать его важность, в виду все возрастающей роли английского языка в самых разных областях жизни мирового сообщества. Поэтому таким аспектам языкового образования, как взаимосвязанное обучение языку и культуре, межкультурное общение в контексте межкультурной коммуникации и диалога культур, направленность обучения на выработку у учащихся лингвокультурологической компетенции уделяется сегодня большое внимание.

Считается, что своим возникновением лингвокультурология как наука обязана тем воззрениям и концепциям на стыке лингвистики, антропологии, культурологии и философии, начало которым было положено еще в XIX в. В. фон Гумбольдтом, а окончательно сформировалось в XX веке. Уникальность подхода заключалась в том, что за различием и своеобразием языковых форм и конструкций ученые стали видеть разность способов восприятия окружающего мира, что стало рождением нового постулата о том, что в языке заключено, помимо других его многочисленных свойств, своеобразие культуры народа.

Сегодня эти идеи самым активным образом внедряются в методику обучения иностранным языкам – как в обучении взрослых, так и детей. Однако практика показывает, что в современном динамично развивающемся мире, с учетом новых задач и потребностей, предъявляемых человеку, обществом, традиционные методики не всегда оказываются эффективными, в том числе и во взаимосвязанном обучении языку и культуре. Поэтому в качестве перспективной альтернативы и замены может быть предложена проектная технология в обучении иностранным языкам. Это новшество включает в себя разнообразные творческие приемы и направлено на наиболее полную реализацию творческой личности студентов и помогает в быстрые

сроки увеличить объем культурологических знаний. Метод проектов оказывается очень действенным в процессе обучения иностранному языку, так как помогает развивать у обучаемых навыки самостоятельной работы, способствует повышению мотивации и личной заинтересованности на основе знаний, полученных в процессе работы над культурологическим проектом. Такая организация работы способствует формированию у учащихся культурологической компетенции наряду с коммуникативной.

Таким образом, **предметом** исследования стало изучение образовательного процесса и эффективных методик обучения иностранным языкам на культуроведческом материале в 10 классах средней общеобразовательной школы.

**Объектом** изучения выступает процесс обучения иностранному языку с использованием культурологических проектов.

**Целью** же исследования является теоретическое и научное обоснование эффективности технологии с использованием культуроведческих проектов в методике обучения иностранным языкам. Для достижения поставленной задачи необходимо:

- 1) Провести подробный научный анализ методической литературы по теме;
- 2) Раскрыть суть понятия лингвокультурологической компетенции как составляющей коммуникативной компетенции и культуроведческого аспекта обучения иностранным языкам;
- 3) Подчеркнуть особенности взаимосвязанного обучения языку и культуре в старших классах средней общеобразовательной школы;
- 4) Обосновать дидактический потенциал и эффективность метода проектов при обучении иностранному языку на культуроведческом материале;

- 5) Обосновать критерии отбора текстов для обучения иностранным языкам, отобрать тексты для модуля тренировочных заданий;
- 6) Разработать модуль тренировочных заданий и методические рекомендации к нему для учащихся 10 классов средней общеобразовательной школы.

**Актуальность** работы заключается в исследовании культурологического характера метода проектов как перспективного пути оптимизации обучения иностранным языкам в школе.

**Теоретическая значимость** исследования заключается:

- 1) в теоретическом описании методики обучения иностранным языкам в ее тесном взаимодействии с культурой и в сочетании с проектной технологией;
- 2) в подробном описании обучения иностранным языкам в контексте диалога культур, нацеленном на формирование культурологической компетенции.

**Практическая значимость** данной работы состоит в разработке модуля тренировочных упражнений. Упражнения и культуроведческий проект, описанный в исследовании, могут быть использованы на уроках иностранного языка для учащихся 10 класса средней общеобразовательной школы.

**Структура работы.** Диссертационное исследование состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, библиографии и приложения. В состав первой главы входят теоретические обоснования по теме исследования. В конце главы приведены обобщающие выводы. Вторая глава состоит практических разработок в виде модуля тренировочных упражнений и структуры и этапов проекта. В конце

каждой из глав даны обобщающие выводы. Заключение отражает результаты проделанной работы.



## **Глава 1. Обоснование эффективности обучения иностранным языкам в средней школе с использованием культурологических проектов**

### **1.1. Ведущая роль английского языка**

### **1.2. Роль английского языка в современном поликультурном мире**

В настоящее время нельзя недооценивать роль и значение английского языка как ведущего в общемировом политическом, экономическом, культурном пространстве. Так было не всегда, языком *lingua franca*, то есть языком глобального характера, английский не стал в одночасье, а прошел до того определенные исторические вехи и ступени. Вообще, когда-то *lingua franca* – это название конкретной языковой формы на основе нескольких языков: французского, итальянского и прованского, которая возникла в средние века для переговоров арабских и турецких купцов с выходцами из европейских стран и просуществовала в некоей форме «сабир» вплоть до XIX столетия. В современной интерпретации термин этот используется для обозначения особого социолингвистического понятия, особой языковой категории, которая употребляется как средство общения между носителями разных языков в разных сферах и областях. [Камшилова О.Н., 2006: 61]

Ведущая функция среди современных языков принадлежит здесь, конечно, английскому. В разные времена функцию таких языков-посредников выполняли латинский, французский и немецкий языки. В качестве языка международного общения английский был избран по многим причинам геополитического, экономического и культурного характера.

Процесс эволюции английского языка, в отличие от процесса развития других современных языков, был стимулирован рядом внешних, социальных факторов, которые определяются в общем виде как глобализация английского. [Камшилова О.Н., 2006: 62]. Глобализация – двустороннее явление: это и экспансия английского языка и англо-американской культуры в целом, с одной стороны, и степень влияния на английский язык принимающих языков и культур, с другой стороны. Характер этого взаимного влияния и определял особенности развития английского языка в

глобальном масштабе, что привело, в конечном счете, к его доминирующему влиянию на сегодняшний день.

Состояние процесса глобализации на сегодняшний день отражено в новой парадигме форм и функций в разных контекстах, отличающихся от исходной нормы английского языка. Единство языка традиционно определяется наличием нормы, стандарта. Нынешнее же состояние процесса глобализации, как мы упомянули, находит свое выражение в этом, своего рода, новом явлении: образовании новых форм и функций и контекстов, превосходящих рамки его исконной, национальной принадлежности.

Эта парадигма (new English paradigm) была предложена индийским лингвистом-исследователем Б. Кашру, который выделяет в современном мире три круга использования английского языка – внутренний (inner), внешний (outer) и «расширяющийся» (expanding).

Внутренний круг ограничен рамками «коренного», «исконного» (native) контекста использования английского языка в странах, которые исторически принято считать англоязычными – Великобритания, США, Австралия, Новая Зеландия, Канада, Ирландия, Южная Африка.

Внешний круг образуют получившие распространение в странах постколониального мира национальные варианты английского языка (world Englishes) – индийский, малазийский, сингапурский, кенийский, нигерийский и другие «местные», национальные разновидности английского языка.

Образовался и третий, «расширяющийся» круг, – это контекст использования английского языка в качестве иностранного (English as a Foreign language – EFL), – сфера, где язык не является вторым государственным языком и не играет никакой роли в исполнении базовых государственных функций (политической, юридической, социальной и пр.). Это страны Европы, Азии, Африки и Латинской Америки, где английский язык рассматривается как средство интеграции в общее политическое, экономическое, информационное, образовательное пространство. [Kashru B.B., 2000: p. 209-251]

Единство языка в пределах того или иного языкового сообщества, использующего его варианты, определяется наличием языкового стандарта и языковой литературной нормы. Принимая во внимание все вышесказанное, можно выделить различные категории англоговорящих в зависимости от того, как они различаются по ориентации на стандарт (стандарты) и по степени их вовлеченности в процесс коммуникации на английском языке (постоянная / значительная / эпизодическая коммуникация).

Английский язык, прочно утвердившийся сегодня в качестве языка международной экономики, культуры, политики, сферы научных и технологических достижений, является также рабочим языком торгово-экономической группы азиатских стран ASEAN, де факто рабочим язык 98% немецких исследователей-физиков и 83% занятых в области химической промышленности, официальным языком Европейского центрального банка, языком, на котором желают обучать детей в школе подавляющее число чернокожих родителей в Южной Африке. [Камшилова О.Н., 2006: 65]

Текущие процессы интеграции в различных областях и сферах предоставляют возможности для диалога представителей англоговорящих на самых разных уровнях: от крупных международных мероприятий до каждодневных обиходных ситуаций. Английский же в полной мере реализует, таким образом, свою функцию глобального посредника в контексте международного дискурса. Таковы в общем и целом перспективы эволюции английского языка в глобальном аспекте, где положение английского языка, как языка международного общения, достаточно убедительно и прочно.

### **1.1.2. Роль английского языка в общеобразовательной школе**

Учитывая лидирующую роль английского языка в разных сферах: политике, экономике и других, изменилось отношение к обучению иностранным языкам и в сфере образования. Обучению иностранным языкам в России начали уделять внимание уже начиная с XIX столетия. Так, обращаясь к отечественной истории, можно вспомнить 60-е годы XIX столетия, когда в России были проведены многие значимые реформы. Тогда важное место в демократизации общественного строя заняла реформа об образовании, положившая во многом конец сословно-ограниченной школе, существовавшей при Николае I. Так, предполагалось, что во всех заведениях должно быть обязательно включено изучение двух новых языков.

[Левченко О.Ю, 2013: 28]

Но современная система российского образования переживает сложный этап реформирования и несет в себе немало противоречий, сталкиваясь на текущий день с большим количеством самых разнообразных препятствий и затруднений. Среди проблем в сфере обучения иностранным языкам, в особенности, в средних школах, ученый-методист А.А. Миролубов отмечает как основные те, что связаны с низким уровнем знаний и подготовки специалистов в области иностранного языка. [Миролубов А.А., 2010: 46]

Кроме того, наблюдается и несовершенство многих методов обучения, применяемых в отечественных школах сегодня, что также сказывается на качестве обучения. Не в лучшую сторону влияет на условия и качество учебного процесса и большая наполняемость классов, и недостаточное количество учебных часов в неделю.

Примерные программы по английскому языку в школах создаются на основе федерального компонента государственного стандарта общего образования. Они разрабатываются при учете меж предметных и внутри предметных связей, логики учебного процесса и возрастных и прочих особенностей школьников. Такие примерные программы предлагают условное распределение учебных часов по крупным разделам курса, а также помогают

определить предметное содержание курса. [Зуева Е.Ф., 2005: 18]

Сегодня изучение иностранного языка в общеобразовательных школах России начинается, как правило, со 2 класса и продолжается до последнего выпускного года. Наличие предмета «иностранный язык» в расписании общеобразовательных школ уже со ступени начального образования оказывается оправданным, так как учащиеся данной возрастной категории характеризуются большой восприимчивостью к овладению языками и овладевают средствами общения на новом для них языке с меньшими затратами времени и усилий в сравнении с учащимися других возрастных групп.

Кроме того, изучение иностранного языка способствует развитию коммуникативных способностей младших школьников, а это, в свою очередь, положительно сказывается и на развитии речи учащихся на родном языке, а также развитии их познавательной активности. Можно сказать, что и самый характер предмета «иностранный язык» соответствует природе младшего школьника, активно, творчески, целостно познающего окружающий мир. Это дает нам возможность включать иноязычную речевую деятельность в другие виды деятельности, свойственные ребенку данного возраста (игровую, творческую и т.п.), и осуществлять на практике различные меж предметные связи. [Зуева Е.Ф., 2005: 1]

Особенно эффективно оказывается изучение иностранного языка и всесторонне грамотное планирование всех связанных с ним методических аспектов в средней школе.

В этом возрасте у учащихся наблюдается стремление к большей самостоятельности и самоутверждению, формируется большой познавательный и творческий интерес. Именно в основной школе возрастает значимость таких принципов, как индивидуализация и дифференциация обучения, большее значение приобретает использование разнообразных современных технологий, например, проектной методики, использованию компьютерных и информационных средств обучения иностранному языку.

Это позволяет существенно углубить и разнообразить связи английского языка с другими учебными дисциплинами, способствует иноязычному общению школьников с учащимися из других учебных заведений, например, со сверстниками из других стран при помощи сети интернет, содействуя их большей социальной интеграции и адаптации в современном культурном пространстве.

Учитывая динамику возрастного развития школьников на средней ступени, методисты выделяют два этапа школьного обучения:

- обучение английскому языку для 5–7 классов
- обучение английскому языку для 8–9 классов.

По завершении обучения в основной школе предполагается достижение учащимися общеевропейского до порогового уровня подготовки по иностранному языку (английскому языку) не ниже уровня А2. Этот уровень даст возможность применять иностранный язык для дальнейшего образования на старшей ступени в 10-11 классах или же в специальных учебных заведениях и техникумах, а также изучая язык самостоятельно.

[Зуева Е.Ф., 2005: 4]

Изучение иностранных языков в целом, и английского в частности, в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- развитие языковой компетенции, под которой подразумевается овладение языковыми навыками (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, выбранными в качестве обязательных в рамках основной школы;
- развитие речевой компетенции, базирующейся на овладении речевыми умениями в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);
- развитие коммуникативной компетенции, т.е. способности решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни [Э.Г. Азимов Словарь методических терминов, 1999: 109];

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной);
- развитие лингвокультурологической компетенции, выраженной через приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран / страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах (5–6 и 7–9 классы); включая формирование умений представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;
- развитие компенсаторной компетенции, т.е. умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;
- развитие учебно-познавательной компетенции, в основе которой лежит дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий;
- развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание гражданских качеств;
- развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для образовательных учреждений Российской Федерации, на освоение английского языка в качестве обязательного для изучения предмета отводится 525 часов на этапе основного (общего) образования, из них в 5–7 классах 315 часов из расчета трех учебных часов в неделю, а в 8–9 классах

310 часов из расчета трех учебных часов в неделю. На изучение английского языка в 10-11 классах согласно Федеральному плану в большинстве общеобразовательных школ отводится 3 часа в неделю, или 102 учебных часа в год. Наряду с этим в учебных программах предусматривается резерв свободного времени в размере 10% от общего объема часов для возможного внедрения авторских подходов и разных других форм организации учебного процесса.

В тех случаях, когда школа не может обеспечить обучение иностранному (английскому) языку со 2 класса, образовательный процесс может начинаться с 5 класса, при этом достижение запланированного порогового уровня владения языком оказывается возможно при желательном увеличении количества часов в 5–7 классах на 1 час в неделю, чтобы создать для всех учащихся (начинающих изучение иностранного языка как со вторых, так и с пятых классов) равные возможности.

Все вышесказанное подчеркивает несомненную важность, значимость и особую роль обучения английскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве.



## **1.2. Взаимосвязанное обучение иностранным языкам и культурам**

### **1.2.1. Роль культуры в обучении иностранным языкам**

Учитывая важность понятия «культура» для этого исследования, рассмотрим его более подробно. Культура – в первую очередь, центральное понятие культурной антропологии, то есть вообще деятельности человека как таковой на протяжении истории его развития. Но дискуссия относительно определения и толкования данного термина уже не одно поколение остается обширной и противоречивой, а границы его значения расплывчаты.

Само слово «культура» первоначально имело сугубо утилитарное, агротехническое значение – как культура возделывания земли. В этом значении оно понималось, например, Марком Порцием Катонем (годы жизни 231-149 г. до н. э.). Понятие культуры тогда самым неотъемлемым образом связывалось с производящей системой организации человеческой жизни, где человек трудится, обрабатывая, «окультуривая» землю.

Подобные определения тех первых понятий культуры можно встретить и у Бертрانا Рассела в его «Истории западной философии». Б. Рассел не раз подчеркивал в этом труде, повторяя по-своему фрейдистскую концепцию культуры, что человек цивилизованный, вознесшийся над состоянием неосмысленного, грубого дикарства, отличается от своих пещерных предков-собратьев главным образом большей изобретательностью, умом, осмотрительностью в устройении собственного хозяйства, но появляются и развиваются в нем эти качества как раз в период активного культивирования земледелия. [Рассел, 2007: 34].

Из этой смеси внешней необходимости, тяжелого физического труда, побуждавшего человека искать новых путей и возможностей, делавшего его более благоразумным, рассудительным, здравым, и возникла когда-то культура как неотъемлемая часть жизни.

О культуре рассуждал на свой лад и древнеримский оратор Цицерон, замечая в своих «Тускуланских беседах»: «Как плодоносное поле без возделывания

не дает урожая, так и душа. Возделывание души – это есть философия: она выпалывает в душе пороки, готовится души к принятию посева и вверяет ей счет, так сказать, - только те семена, которые, вызрев, приносят обильный урожай» [Цицерон, 1975: 252]. В то время, уже в древнем Риме, культура начала отождествляться не только с предметами материального мира, но и со всем многообразием жизни вообще, в том числе с духовной, творческой, ментальной сферами.

На сегодняшней день можно встретить самые разнообразные определения культуры. В последние десятилетия XIX в. и в самом начале XX в. преобладала точка зрения Э.Б. Тайлора, выраженная в его книге «Первобытная культура»: «Культура ... складывается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и, некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества». [Э.Тайлор, 1989: 124] То есть к культуре Тайлор причисляет весь перечень предметов и явлений, присущий человеку как виду. В своем труде «Первобытная культура» он перечисляет разнообразные верования, традиции, обычаи, обряды, ценности, предметы материального мира и т.д. [Э. Тайлор, 1989]

### **1.2.2. Обучение иностранному языку в контексте культуры**

Включение культурологического компонента в процесс обучения иностранному языку – важная составляющая современных методик. На сегодняшний день много обсуждается и широко признается как отечественными, так и зарубежными, исследователями и методистами то, что содержание образования должно обеспечивать всестороннюю интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Так, иностранный язык способствует не только ознакомлению учащихся с культурой и обычаями стран изучаемого языка, но путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, служит ключом к общечеловеческим ценностям, по существу, содействует воспитанию школьников в контексте диалога культур, самому полному их погружению в иноязычные контекст и среду.

Еще в 60-е гг. XX века и ранее культура в рамках обучения иностранному языку являлась обособленным, самостоятельным элементом, сопряженным с культуроведческими и страноведческими знаниями о стране. [Наумова, 2017: 3] В 90-е годы прошлого столетия кардинально изменился культурный контекст изучения языков как в России, так и в других странах, что естественно привело к возникновению новых потребностей в изучении языков и культур.

Культурологический подход к обучению иностранным языкам получил развитие в трудах Уайта Л., Сепира Э., в нашей стране данной проблемой занимались Трубецкой Н.С., Сидоренко В.Ф., Запесоцкий А.С.; культурологический подход в обучении иностранным языкам освещали Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Блумфилд Л., Маслова В.А., Сафонова В.В., Суворова М.А., Елизарова Г.В., Шаклеин В.М., Хроленко А.Т., Фурманова В.П., Телия В.Н. [Наумова, 2017: 4].

Таким образом, мысль о важности культурологического образования посредством иностранного языка приобретает повсеместно все большее и большее значение. Обучение иностранным языкам и владение ими как средством международного общения почти невозможно без знания культуры

носителей этих языков. Только грамотное со изучение и сочетание этих двух концепций – языка и культуры может обеспечить полноценную коммуникацию.

Кроме того, не раз было научно доказано, что привлечение культурологических материалов значительно повышает мотивацию обучаемых. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль и в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры обучаемого. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный базис обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы. [Турбина, 2018: 2-3]

Социокультурные знания помогают также адаптироваться и приобщиться к иноязычной среде. Как важно здесь научить студента сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом, предлагая анализировать, обобщать, делать собственные выводы, сопоставлять. Использование культурологической и страноведческой информации в процессе обучения как нельзя лучше способствует стимулированию познавательной активности учащихся, улучшая одновременно и коммуникативные умения.

В связи со всем вышеизложенным, встает ряд вопросов, которые важны для нас в контексте данного исследования. Какими могут быть требования к культурологической составляющей учебных программ по иностранному языку; что вообще следует понимать под культурологическим образованием как неотъемлемым компонентом учебно-методического комплекса по иностранному языку?

Важно особенно подчеркнуть, что обучение языку в контексте диалога культур неразрывно связано с понятием культурологической компетенции, суть которой заключается в понимании, анализе, осмыслении всяческих

особенностей и уникальных явлений как в культуре своего народа, так и в иноязычных культурах. Согласно данным многих исследователей по этой проблеме, уровнем сформированности культурологической компетенции, отличается лишь небольшой процент учащихся, поэтому особенно важна оказывается в этой связи организация комплекса работ по выработке и формированию специальных культурологических знаний, навыков и умений в процессе изучения иностранного языка.

Понятие компетенции важно не только в отношении количества и качества знаний и умений человека в какой-либо области, но и, как способность индивида к самостоятельной, плодотворной деятельности, его умение эффективно и адекватно реагировать на возникновение тех или иных ситуаций в процессе жизнедеятельности. Под термином «культурологическая компетенция» следует понимать «знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и в конечном счете способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению вторичной языковой личности».

[Щукин А.Н., 2004: 140]

Как пишет в своей статье исследователь-методист О.В. Наумова, под “культурологической компетенцией” также можно понимать сформированное качество личности, позволяющее субъекту:

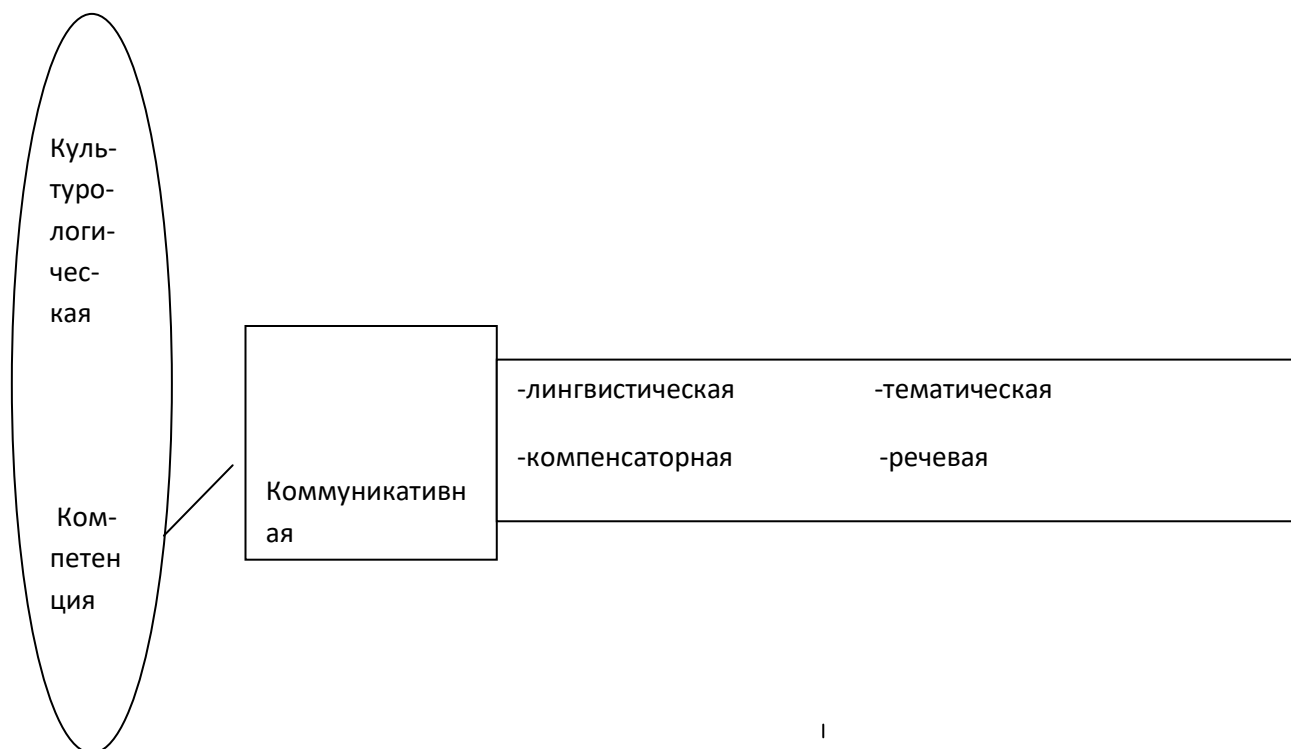
- а) ощущать себя объектом культурно-исторического процесса;
- б) быть широко образованным, иметь познания в разнообразных областях науки и искусства;
- в) понимать закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей;
- г) общаться в современном мире, оперируя реалиями, обычаями, образами не

только своего народа, но и других народов Земли. [Наумова, 2017: 6]

О.В. Наумова также предлагает изобразить модель культурологической компетенции следующим образом, с учетом таких ее специфических аспектов и определений:

- а) объектом изучения гуманитарной науки, каковым является иностранный язык, выступают не природные явления, а культурные, связанные с человеком и обществом;
- б) знания, связанные с иностранным языком, имеют рефлексивную природу
- в) понятие культурологической компетенции - это всегда субъект-субъектное взаимодействие
- г) здесь имеет место решение продуктивных задач (постижение новых смыслов и значений)
- е) предполагается глубинный, личностный уровень отношений между участниками процесса обучения. [Наумова, 2017: 7]

Изложенную выше структуру культурологической компетенции в контексте обучения иностранному языку можно представить в виде следующей схемы.



Термин «компетенция», предложенный первоначально Н. Хомским, используется в методике для характеристики уровня владения языком и степени сформированности определенного умения или навыка. [Щукин А.Н., 2004: 138]. С течением времени был разработан ряд требований к каждому виду компетенций, разграничены понятия «компетенция» и «компетентность» («компетентность» – более общее понятие способности к какой-либо деятельности вообще, «компетенция» – содержательный компонент такой деятельности в виде знаний, умений, навыков и т.д.). Культурологическая компетенция является, согласно приведенной выше схеме, составляющей коммуникативной компетенции.

Коммуникативная же компетенция – основополагающее методическое понятие – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Эта компетенция основывается на комплексе других компетенций. [Щукин А.Н., 2004: 140]

В структуру коммуникативной компетенции входят: лингвистическая, речевая, дискурсивная, тематическая, компенсаторная, стратегическая. Следует также пояснить, что лингвистическая компетенция – это владение знаниями о системе языка, о том, как функционируют единицы речи. [Щукин А.Н., 2004: 140]

Речевая компетенция – это способность формулирования мыслей с помощью языка.

Под стратегической (или же компенсаторной) компетенцией надлежит, согласно А.Н. Щукину, понимать умение учащегося восполнять собственные недостатки в знаниях и речевом опыте. [Щукин А.Н., 2004: 140]

Дискурсивная компетенция – это умение учащегося пользоваться определенными стратегиями для интерпретации текста. [Щукин А.Н., 2004: 140]

Культурологическая компетенция отражает способность учащихся использовать многообразие культурных фактов и кодов параллельно с использованием иностранного языка.

Обучение иностранным языкам при помощи культурологического подхода дает возможность переосмыслить специфику преподавания иностранного языка. Главной задачей методики обучения иностранному языку всегда являлись задачи определения целей, методов и содержания обучения, при разработке которых самыми эффективными и действенными представляются идеи обучения не просто языку, но и зарубежной культуре в самом широком понимании этого слова. Таким образом, мы предлагаем рассматривать систему обучения иностранному языку в рамках культурологического подхода следующим образом:

- 1) определение целей, задач, методов, приемов, средств в непосредственном и прямом взаимодействии преподавателя и обучаемых;
- 2) включение в процесс обучения автономных, самостоятельных форм деятельности обучаемых;
- 3) разработка приемов контроля обучения;
- 4) опора на социокультурный фон, среду обучения, обусловленных социальным заказом общества на подготовку специалистов. [Сафонова, 1991: 145]

Культурологический подход оказывается эффективен, и его целесообразно выбрать в качестве средства обучения, благодаря тому, что он включает в себя большое многообразие компонентов для применения в процессе обучения иностранному языку. Помимо многообразия материала и содержания, на базе которого можно строить систему обучения, (искусство, музыка, живопись, история, архитектура, кино, театр, художественная литература и изобразительное искусство народов стран изучаемого языка, средства коммуникации и массовой информации), этот подход богат и в выборе всевозможных приемов: можно предложить обучаемым такие формы творческой активности, как игры, проекты, творческие задания, спортивные



соростязания, коммуникативные и интерактивные задания и пр., в том числе с активным использованием аудио и видео средств и наглядных пособий.

Основными параметрами содержания культурологического подхода могут составлять [Колмогорова, 2000: 104]: сказания фольклора и бытописания разных стран, легенды, сказки, притчи, предания и поговорки, верования и легенды тех или иных народов изучаемого языка; ознакомление учащихся с особенностями географии и истории, традициями, ритуалами, принятой системой ценностей и убеждений; предметы живописи, коллекции скульптуры, образцы архитектуры, музыкальные коллекции, а также кино, театр, художественная литература, фрагменты газетных статей и рекламных проспектов, записи бесед, диалогов, интервью, опросов и сборов общественного мнения.

Следовательно, основная цель обучения иностранному языку с использованием культурологического подхода: знакомить обучаемых наряду с изучением иностранного языка в том числе и с культурой народа и страны во всем ее многообразии, помогать им как бы обретать себя в новой культуре, строить новую ментальность, формировать новую картину мира, отличную от той, к которой мы привыкаем в рамках родного языка и родной культуры; способствовать формированию у обучаемых собственного культурного самосознания, способствовать снятию обособленности, обеспечивать их скорейшую адаптацию в национально-культурных пространствах; призывать каждого ставить своей задачей сохранение культурного наследия в его многообразии.

Культурологический подход имеет следующие особенности, по словам исследователя В.В. Сафоновой [Сафонова, 2001: 20]: «Процесс обучения посредством культуры перманентен во всех сферах, самое же главное – обеспечивается естественное, длительное, деятельное, многообразное, богатое общение с культурой. Целостность природы личности требует и целостного подхода к ее обучению. Целостность процесса обучения в культурологическом подходе обеспечивается за счет гармонии факторов

обучения и наличия продуманной системы средств воздействия на чувства, сознание, поведение, деятельность.» В самом деле, культура способствует активизации процесса становления личности и человеческой индивидуальности, раскрытия потенциала обучаемых, направляя и стимулируя духовное развитие человека. Разнообразие содержательных аспектов культурологического подхода дает возможность применять на практике дифференцированный подход к обучаемому, учитывая самые разные индивидуальные потребности и особенности студентов.

Немаловажен в нашем случае оказывается и такой аспект обучения, в основу которого положен принцип культуросообразности, предполагающий, что «обучение основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям» [Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001, 2000: 9].

Вышесказанное справедливо и в отношении разработки школьных учебных программ по иностранным языкам: «...Включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений, реалий и так далее связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения, так как особое познание мира той или иной человеческой общностью, обычаи, нашедшие отражение в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием при общении с представителями разных народов» [Нефедова, М.А, 1987: 75].

И действительно, сравнивая между собой культуры двух каких-либо стран, мы каждый раз в том или ином случае будем приходить к выводу, что они никогда не будут идентичными и только в отдельных случаях станут походить в своих проявлениях одна на другую. Эффективным же будет такой образовательный процесс, который предоставит учащимся наиболее полный комплекс приемов, упражнений, методов для преодоления подобных препятствий.

Согласно Нефедовой М.А., можно выделить следующие составляющие иностранной культуры:

- образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев;
- социокультурный портрет стран, их народов и языков;
- ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры со изучаемых сообществ;
- историко-культурный фон и особенности исторической и этнической памяти;
- культурное наследие, культурная идентичность и ментальность народов, страны изучаемого языка;
- социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества;
- социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации. [Нефедова М.А., 1987: 27]

В конечном счете наша задача – подготовить обучаемых к реальной коммуникации. Формирование коммуникативной компетенции на основе культурологической, представляется нам конечным результатом обучения – то есть, овладение учащимися всеми требуемыми навыками и умениями, наряду со знанием культуры и системы ценностей страны изучаемого языка, для осуществления полноценного общения и достижения полного взаимопонимания.

### 1.2.3 Лингвокультурология – наука нового поколения

В дополнение к тому, о чем мы писали в предшествующих двух разделах относительно культурологического подхода к обучению иностранным языкам, нам хотелось бы сказать несколько слов о лингвокультурологии, которая является на современном этапе особой, самостоятельной наукой. На сегодняшний день как в отечественной, так и в зарубежной методике насчитывается большое число самых разнообразных работ, посвященных лингвокультурологии. Так, например, языковед-исследователь Ю.С. Степанов предложил работу под названием «Константы: Словарь русской культуры», где он приводит концепты, характерные для носителей русскоязычной культуры, и сопровождает их развернутым комментарием [Степанов, 2001].

Н.Д. Арутюнова в своей работе «Язык и мир человека» изучает и исследует универсальные термины культуры на материале текстов различных времен и народов [Арутюнова, 1999]. В.Н. Телия в труде «Русские фразеологизмы» занимается вопросами русской фразеологии и описанием национальной культурно-коннотированной лексики, выявляя и акцентируя «характерологические черты менталитета» [Телия, 1996]. В общем и целом, определения «лингвокультурология» и «лингвокультурологический» можно встретить в целом ряде исследований и работ последнего десятилетия.

Принято считать, что лингвокультурология возникла в последней четверти XX столетия некая антропологическая парадигма в лингвистике, основу которой заложил еще в XIX веке Вильгельм фон Гумбольдт, когда в своем труде «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода» сформулировал положение о взаимной связи языка и характера народа, то есть положение о том, что язык не может рассматриваться отдельно, в стороне от его носителей. «Так как восприятие и деятельность человека зависят от его представлений, то его отношение к предметам целиком обусловлено языком. Тем же самым актом,

посредством которого он из себя создает язык, человек отдает себя в его власть, каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти, только в том случае, если вступаешь в другой круг», - писал в XIX веке ученый.

Особенно известны тогда стали высказывания Гумбольдта о том, что «разные языки по своей сути, по своему влиянию на познания и чувства являются в действительности различными миро видениями», и что «своеобразие языка влияет на сущность нации, поэтому тщательное изучение языка должно включать все, что история и философия связывают с внутренним миром человека» [Гумбольдт, 1985: 370, 377]. Впоследствии концепция В. Гумбольдта найдет отражение в более поздних идеях и воззрениях неогумбольдтианства, а в нашей стране в интерпретациях и научном переосмыслении А.А. Потебни, развивавшем идею о «языке как деятельности». К представителям же европейского неогумбольдтианства можно отнести Л. Вайсгербера, Х. Глинца, Х. Хольца, которые уже в середине XX века занимались вопросом того, зависит ли мышление от структурных особенностей языка.

Самой известной в истории лингвокультурологии была гипотеза американских лингвистов-этнологов Э. Сепира и Б.Л. Уорфа. Они разработали и предложили собственную гипотезу языковой относительности, согласно которой строение и структура языка оказывает влияние на формирование картины мира его носителей. Работая с материалом языков североамериканских индейцев, они пришли к заключению о непосредственном и прямом влиянии языковых категорий на сознание.

Согласно их теории, наличие в разных языках различных лексических единиц, грамматических форм и прочих категорий говорит о том, что носители различно интерпретируют окружающее, имеют различные картины мира. Если в XX веке гипотеза Сепира-Уорфа не раз подвергалась критике, то в настоящее время она вновь популярна и авторитетна.

Не в последнюю очередь под ее влиянием вышли в свет такие современные

исследования, как «Language Diversity and Thought» Д. Льюси [Lucy, 1992] и «Whorf Theory Complex» П. Ли [Lee, 1996]. Гипотеза Сепира-Уорфа явилась основой и многих современных течений в лингвистике, а равно и новых гипотез, таких, как, например, «гипотеза лингвистической дополнителности» Г. Брутяна [Брутян, 1968: 57-61] и «гипотеза лингвистической универсальности» А. Вежбицкой [Вежбицкая, 2001: 45-46]. Таким образом, лингвокультурология как передовая и динамично развивающаяся самостоятельная наука— закономерное следствие философских и лингвистических поисков XIX-XX столетий.

Сегодня не только за рубежом, но и в России дисциплина продолжает активно исследоваться. Одной из самых популярных отечественных работ в этой области – считается учебник по лингвокультурологии В.А. Масловой [Маслова, 2001], где можно найти полноценный методологический аппарат, а также описания современного вектора лингвокультурологических исследований в нашей стране.

Автор делает особый акцент на междисциплинарном характере лингвокультурологической науки, приводя такое ее определение: лингвокультурология – «отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии», «гуманитарная дисциплина, изучающая воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру», «интегративная область знаний, вбирающую в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии» [Маслова, 2001: 9, 30, 32].

Однако автор замечает также, что поскольку цель науки (в несколько размытых определениях она трактуется как способ, при помощи которого язык передает и транслирует культуру) и ее задачи (выявление того, как культура играет роль в образовании языковых концептов) сформулированы слишком широко и неопределенно, то не вполне возможно утверждать полный и безоговорочный статус лингвокультурологии как независимой

научной дисциплины. [Маслова, 2001: 35].

Не менее полные и подробные методологические описания и теоретические положения предложены и в исследовании В.В. Воробьева «Лингвокультурология: теория и методы» [Воробьев, 1997], где, опираясь на идеи неогумбольтианства и гипотезу Сепира-Уорфа, автор приводит свое определение лингвокультурологии: это «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [Воробьев, 1997: 36-37].

Основной объект лингвокультурологии, по мнению автора, – это «взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности», а предмет данной дисциплины – «национальные формы бытия общества, воспроизводимые в системе языковой коммуникации и основанные на его культурных ценностях». И все это вкупе составляет единую «языковую картину мира» [Воробьев, 1997: 32].

В.В. Воробьев предлагает также, основываясь во многом на работы отечественного лингвиста А.А. Потебни, лингвокультурему в качестве основной единицы лингвокультурологического анализа. Лингвокультурема – это «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного) содержания» [Воробьев, 1997: 44-45].

Описывая различия между словом и лингвокультуремой, Воробьев использует категорию ближайшего и дальнейшего значения слова А.А. Потебни. В отличие от слова у лингвокультуремы более сложная структура, где план содержания разделяется в свою очередь на языковое значение и культурную коннотацию. Лингвокультуреме присущ особый коннотативный смысл, она, по выражению автора, «живет до тех пор, пока живет

идеологический контекст, ее породивший» [Воробьев,1997: 52].

Таким образом, заинтересованность столь большого числа ученых и исследователей самых разных стран в лингвокультурологии как новой самостоятельной дисциплине свидетельствует об ее важности и необходимости, говорит о ней как о передовой науке нового поколения в самом широком смысле слова.



### **1.2.4 Межкультурное общение в контексте диалога культур**

Еще один вопрос, который мы собираемся затронуть в контексте обучения на культуроведческом материале – это диалог культур в аспекте современной межъязыковой коммуникации. Поскольку мы обучаем наших студентов в первую очередь коммуникации и эффективному общению на основе живых языков и культурологически насыщенного материала, то важно определить, о каких видах культурологического общения в принципе идет речь, что подразумевает и что в себя включает такое культурологическое общение, и какие составляющие являются базисом диалога культур на сегодняшний день.

В первую очередь, с педагогической точки зрения, общение – это «социальный и психолого-педагогический феномен, контакт между людьми, который осуществляется различными средствами.» [Фалей М.В., 2014: 11] В методической литературе можно найти самые различные классификации и описания видов и способов общения. Различие средств, приемов, классификаций общения можно объяснить различными свойствами в самой их основе, как то: признаки по равноправию партнеров, времени, уровню и качеству обмена информацией. Собрав воедино все признаки, можно представить виды общения таким образом: [Фалей М.В., 2014: 11]

По контакту с собеседником оно может быть непосредственное, опосредованное, межличностное, массовое, ролевое, личностное:

- непосредственное общение (прямое) – это проявление естественного общения, при котором субъекты взаимодействия находятся рядом и общаются при помощи речи, мимики и жестов. Такой вид общения наиболее полноценный, так как участники получают наиболее полную информацию друг о друге;
- опосредованное (косвенное) –проявляет себя в тех условиях и ситуациях, когда участники оказываются удалены друг от друга временем, дистанцией, прочими обстоятельствами. Опосредованное общение –ситуация неполного психологического контакта, где взаимообратная связь оказывается

затруднена;

- массовое общение – это многочисленные контакты людей, не знакомых друг с другом, в том числе коммуникация, опосредованная различными средствами массовой информации. Оно может быть, как прямым, так и косвенным, опосредованным. Прямое массовое общение можно наблюдать на массовых демонстрациях, выступлениях, митингах, собраниях, в аудиториях, социальных группах и прочих общественных мероприятиях, где люди имеют непосредственный контакт друг с другом. Опосредованное массовое общение имеет одностороннюю направленность, как правило оно связано со средствами массовой коммуникации, с разнообразными связями, которые люди устанавливают посредством такого рода коммуникации;

- ролевое общение – это такой вид общения, где один человек воздействует в процессе общения на другого в зависимости от занимаемого им положения и статуса. Так, ролевым можно назвать общение преподавателя и учащихся, детей и родителей;

- межличностное общение находится в прямой зависимости от личных особенностей и отношений между людьми. Следуя принципу равноправия субъектов- участников, в межличностном общении, исследователи выделяют два типа такого общения: диалогическое и монологическое. Диалогическое общение – равноправное субъект-субъектное взаимодействие, целью которого-достижение общих целей и взаимное постижение какой-либо информации. Реализация же монологического общения происходит при неравноправных позициях партнеров и являет собой пример субъект-объектных отношений.

Такое общение может быть, как императивным, так и манипулятивным:

- императивное общение представляет собой модель авторитарной, директивной формы взаимодействия с партнером для достижения контроля, власти над его поведением, поступками, для того, чтобы склонить и принудить его к тем или иным поступкам. При этом цели авторитарно действующего лица не скрыты и не завуалированы;

- манипулятивное общение – это такая модель межличностного общения, когда влияние на партнера по коммуникации производится тайно, завуалировано с целью достижения своих желаний и намерений.

По степени продолжительности контакта общение может быть кратковременным и долговременным. Это напрямую зависит от задач, целей, содержания общения, личных особенностей собеседников, их склонности и расположения друг к другу.

По уровню обмена знаниями и информацией общение, в свою очередь, разделяют на вербальное и невербальное. Вербальное общение осуществляется при помощи речи и речевого аппарата. Невербальное же общение за счет особых внелингвистических средств передачи информации (тембр, громкость голоса, жесты и мимика, поза, выражение лица, эмоции и т.д.)

Наша задача в рамках нашего курса и проекта эффективно обучать наших студентов в первую очередь непосредственному прямому диалогическому общению, опираясь на культурологический материал.

Современная наука еще не выработала единого мнения относительно соотношения понятий: «межкультурная коммуникация», «межкультурное общение», «диалог культур». Но все же общими и основными для каждого из этих понятий будут являться способы взаимодействия и достижения взаимопонимания в процессе диалога.

Общение – тот важный феномен и форма культуры, в основе которых находятся культурные взаимосвязи и ценности, на которых строится и поведение, и функционирование человека в обществе. «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» [Бахтин, 1963: 336]. Идея «диалога» существовала еще с античных времен. В переводе с греческого «диа» значит «сквозь, через». И диалог, таким образом, слово, проходящее через границы, преодолевающее пределы, слово в поиске, развитии, становлении и обретении истины, как бы старая максима об

истине, находящей себя в диалоге и споре.

Идея диалога как взаимодействия человека и окружающего его пространства, не в последнюю очередь культурного, как взаимодействия смыслов, ценностных пластов, убеждений является ведущей в наследии русского ученого М.М.Бахтина, предвосхищавшего более поздние идеи равенства партнеров в диалоге, важности умения ориентироваться на собеседника, уважать и слышать чужое мнение наравне с собственным. Установка на слушателя Бахтина – ориентация на особый кругозор, особый мир собеседника: ведь при этом происходит взаимодействие разных контекстов, разных точек зрения, разных кругозоров, разных экспрессивно акцентных систем, разных социальных «языков» [Бахтин, 1975: 88-95].

Многие исследователи сходятся во мнении, что диалог культур – одна из важнейших задач и проблем нынешнего поколения, за решением которой в немалой мере будущее человечества вообще. Диалог культур – это не только обмен информацией, различными сведениями, знаниями и системами взглядов и ценностей – это умение слышать и понимать друг друга. «Диалог культур – это взаимодействие и взаимопонимание многих культур» [Костомаров В.Г., 1998: 67].

С целью расширения возможностей для диалога этнокультур в продуктивном для межнационального общения направлении особенно важны «такие функции культуры, как социализация, то есть усвоение обязательного минимума культуры общества, и инкультурация, то есть приобщение к культурному наследию и усвоению элементов других культур» [Костомаров, 1998: 76].

Проблема диалога культур как методической концепции была поставлена на IX международном конгрессе «Русский язык, литература и культура на рубеже веков» (Братислава, август 1999), когда было отмечено, как важно не только обучать сугубо языковым навыкам и умениям в процессе преподавания иностранного языка, а способствовать образованию личности, поэтому «содержанием учебного процесса должна являться не нацеленность

на формирование исключительно коммуникативной компетенции, а культура, под которой понимают личностно освоенные в процессе деятельности духовные ценности. В качестве механизма такого образовательного процесса выступает общение, поддерживаемое посредством диалога родной культуры и культуры страны изучаемого языка.» [Лысакова, 2011: 506]. Тогда в Братиславе в 1999 году тезис о культуре через язык и языке через культуру как основном пути усвоения любого иностранного языка был лейтмотивом многих докладов и выступлений конгресса, посвященного культурологическому аспекту в обучении иностранным языкам.

Диалог культур – это главным образом знания об особенностях и представителях иноязычной культуры. К примеру, «индуст — человек, стремящийся к должному, к радости; конфуцианец — человек действия и долга; христианин — человек любознательный и ригорический; мусульманин — человек любовный и деятельный; иудей — стремится к знанию и мудрости; буддист — самоуглублен и некорыстен» [Рождественский, 1996: 7]. И диалог культур, таким образом, - это сложный процесс взаимодействия различных духовных, ценностных, мировоззренческих, онтологических концепций и миров.

Термин же «межкультурная коммуникация», во многом синонимичный «диалогу культур», пусть и не во всех контекстах, впервые был предложен в 1954 г. в работе Г.Трейгера и Э.Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа». Здесь «межкультурная коммуникация» трактовалась как конечная цель адаптации к окружающему бытию. Межкультурная коммуникация— это диалог между носителями разных культур, предполагающий как непосредственные прямые формы общения между людьми, так и косвенные, опосредованные (письмо, телефонные и электронные способы взаимодействия).

Теория межкультурной коммуникации рассматривает на сегодняшний день такие современные направления, как: теория адаптации; теория правил;

теория редукции неуверенности; конструктивистская теория; теория социальных категорий и обстоятельств; теория конфликтов и риторическая теория. [Колесникова, 2013: 185]

Проблеме диалога культур и межкультурной коммуникации в методике много внимания посвящала и С.Г. Тер-Минасова. По ее словам, «главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.» [Тер-Минасова С.Г., 2011: 272] Она отмечала, что «термин межкультурная коммуникация предполагает успешное, эффективное обучение представителей разных культур.

Поскольку язык – это главное и наиболее развитое средство общения людей, взаимосвязь и взаимодействие людей лежит в основе межкультурной коммуникации». [Тер-Минасова С.Г., 2011: 268] Участниками межкультурного общения оказываются разные люди, различные языковые портреты и картины мира, и межкультурный диалог становится возможным благодаря владению в равной мере коммуникативной и лингвокультурологической компетенциями. У исследователя Э.Г. Азимова можно встретить такое определение межкультурной коммуникации: «Межкультурное общение - это общение между представителями разных культурных социумов» [Азимов, 2009: 140]. Или, как отмечает исследователь Ф.С. Бацевич, «межкультурная коммуникация отличается тем, что ее участники в процессе диалога используют специальный языковой код с культурно-маркированными смыслами и особые техники, и стратегии общения в пределах той или иной культуры» [Бацевич С.Ф., 2007: 9]

Можно отметить, что понятия «диалог культур» и «межкультурная коммуникация», с одной стороны, равны и синонимичны друг другу, но в то же время, семантическое поле первого уже второго и может быть включено в значение «межкультурной коммуникации». «Межкультурная коммуникация»

по своим задачам и своей направленности, по своей сути, шире и включает в себя идею диалога и связанного с ним взаимодействия участников лингвокультурологического процесса.

Так как непосредственной задачей настоящего исследования является поиск эффективных путей обучения на культуроведчески-ориентированном материале, нам показались важными и интересными также рассуждения методиста В.В. Сафоновой о практической значимости страноведчески-ориентированного материала для социокультурного образования. В ее работах, а также в рассуждениях методистов Воробьева, Василюк и др. мы нашли много полезных сведений и рекомендаций из области практического лингвокультуроведения.

Когда-то именно методисты-практики поняли важность ведения «диалога культур» с учащимися. Сегодня это новая образовательная технология, включающая в себя не только область теоретической лингвокультурологии, и «вопросы сопоставительного лингвострановедения – изучения явлений языка и культуры в сопоставлении с аналогичными явлениями в родном языке и культуре учащихся». [Томахин Г.Д., 1986: 112]. Теперь же все более говорят о прикладной лингвокультурологии. «Прикладная лингвокультурология – область научного знания, лингводидактики, раскрывающая методологические основы, закономерности, принципы взаимодействия языка, культуры, личности с целью описания и преподавания языка в социокультурном аспекте.» [Воробьев, Василюк, 2011: 346]. То есть это дает возможность преподавателям и методистам обобщать полученные сведения, сводить их в систему, формируя на их основе навыки студентов как вторичных языковых личностей. [Воробьев, Василюк, 2011: 347].

Поскольку предлагаемое в данной работе обучение иностранному языку в контексте диалога культур с использованием метода проектов оказывается практически ориентировано, нас очень заинтересовали такие рекомендации методистов о развитии практической медиа образовательной компетенции в контексте диалога культур.

Чтение газет, прослушивание радиопередач, поиск аутентичных материалов на изучаемом языке – важнейшая коммуникативная потребность, стимулирующая успешное обучение, дающая возможность глубокого и более полного, нежели только посредством учебных пособий, ознакомления с иноязычной средой и международной жизнью. Такое медиа образование – обязательный посредник в диалоге культур, без которого невозможно говорить о «диалоге культур» в полном смысле этого понятия. Только так становится возможна полноценная межкультурная коммуникация. и становится возможным говорить о «диалоге культур» как о еще одной медиа образовательной технологии, способствующей процессу межкультурной коммуникации [Онкович Г.В.: 2002]



### **1.3.Эффективность использования метода проектов в обучении иностранным языкам**

#### **1.3.1 Особенности обучения ИЯ с использованием культурологических проектов**

Так как обучение иностранному языку на культурологически насыщенном материале, предполагает выполнение учащимися проектного задания, мы хотели мы подробнее рассказать об использовании этой технологии в обучении иностранным языкам.

Свободное владение иностранным языком в условиях современной жизни как в частых ее проявлениях, так и на международном уровне являются залогом успешности в самых различных областях. Научно-технический прогресс принес с собой огромные потоки информации, предъявляя и более высокие требования к владению языком.

Все новшества и преобразования, которые мы наблюдаем в последние десятилетия, призывают к развитию творческих инициатив, умению самостоятельно анализировать и мыслить, выработки нестандартного, творческого, креативного мышления с целью повышения конкурентоспособности. Развитие и стимулирование творческого потенциала студентов не в последнюю очередь зависят от личной заинтересованности и мотивации обучаемых.

Если традиционные методы не всегда эффективно справляются с поставленной задачей в силу консервативности приемов обучения, которым остаются привержены, то в качестве нового и качественного способа обучения на замену устаревшим методикам может быть предложен метод проектов.

Метод проектов остается на сегодняшний день научно и методически не так хорошо описанным и систематизированным по сравнению с традиционными методиками, во многом из-за не столь широкого и повсеместного внедрения этой педагогической технологии в преподавательскую практику в школах и высших учебных заведениях. Тем не менее, сторонники этого метода,

стараясь свести его к единой целостной системе, признают его на текущий момент одним из самых действенных и зарекомендовавших себя с самой наилучшей стороны, с точки зрения полученных результатов.

Особенность метода проектов состоит в том, что он, как бы, воссоздает, имитирует живую языковую среду и стимулирует потребность учащихся как можно больше пользоваться языком на практике, в непосредственном живом общении. В качестве подтверждения приведем высказывание исследователя-методиста Т.М. Мартьяновой, где она в одной из своих статей, посвященной методическим разработкам, пишет: «Выполнение проектных заданий позволяет... видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к этому предмету» [Мартьянова 2000: 23].

Таким образом, как мы видим, проект – это особая психолого-педагогическая технология, предполагающая специальную совокупность творческих, поисковых, проблемных, аналитических заданий, которые предлагают учащимся самостоятельно разрешать те или иные вопросы, искать к ним ключи и пути решения с последующей коллективной демонстрацией и обсуждением полученных результатов, что тоже является собой важный творческий, учебный, коммуникативный элемент учебной деятельности.

Проект, включающий в себя такие элементы, как дифференцированное обучение, ориентация на индивидуальные потребности учащегося, его возраст, интересы, склонности, персональные ожидания, желания и возможности, вовлечение всех участников проекта во все этапы его осуществления, высокий уровень мотивации участников проекта – является, несомненно, одним из очень эффективных современных методов.

Стоит отметить, что метод проектов, нашедший широкий отклик в современном образовательном процессе, зародился не вчера. Первоначально он появился еще во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США, а позднее был внедрен в качестве активно применяемой методики в общеобразовательную систему. Американский философ-педагог

Джон Дьюи (1859-1952) был одним из авторов-вдохновителей метода проектов, ставя своей задачей делать жизнь детей как можно более полной, творчески насыщенной, познавательной, разносторонней и интересной. Одним из постулатов теории Дьюи было предложение «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полученных знаний в дальнейшей жизни» [Джуринский А.Н., 1993: 420].

Предполагалось, что знания и практический опыт дети должны приобретать в процессе решения проблемных задач, изготовления собственных макетов, таблиц, схем, чертежей, рисунков, при помощи конструирования и опытов, которые бы напрямую были связаны с окружавшей их внешней действительностью.

Как видно из вышеизложенного, уже тогда существовала форма деятельности, теперь называемая, выполняемая обучаемыми самостоятельно, по какой-либо заданной интересной для них теме в определенный короткий промежуток времени. В начале XX столетия метод проектов стал использоваться в образовательном процессе и в нашей стране благодаря таким методистам, как В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев, С.Т. Шацкий. Они считали, что данный метод привносит большое разнообразие в учебную деятельность, отличается богатством приемов и возможностей, стимулирует творческую и познавательную активность учащихся, способствует повышению самостоятельности, креативности, желания работать в команде.

Претерпев ряд изменений, технология стала в более совершенной и передовой форме успешно применяться в самых разнообразных областях, в том числе в преподавании иностранных языков, в наши дни. «Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней -

стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексорного (в терминологии Джона Дьюи или критического мышления.» [Полат Е.С., 2000: 2]

На сегодняшний день метод проектов в образовательном процессе - возможность наиболее всестороннего освоения и применения на практике изучаемого материала, развивающая у студентов такие навыки и особенности, как навыки самостоятельной работы, творческая активность, высокий уровень мотивации. Метод проектов оказывается очень эффективным в процессе преподавания иностранного языка, так как позволяет научить студентов самостоятельно выбирать те или иные интересные им темы программы, учит работать в команде, решать проблемные задачи и анализировать полученные результаты. Кроме того, он дает возможность развивать одновременно все четыре основных умения и навыка: в аудировании, говорении, письме и чтении.

По определению методиста Е. С. Полат: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, проблемных методов, творческих по самой своей сути». [Полат Е.С, 2000: 3–9]

Е.С. Полат акцентирует внимание на следующих умениях, важных для успешного овладения проектной деятельностью:

- интеллектуальные (умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение

работать с разнообразными справочными материалами);

- творческие (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умения прогнозировать последствия того или иного решения);

- коммуникативные (умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкреплённую аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль). [Полат Е.С, 2000: 20]

Таким образом, можно утверждать, что процесс обучения английскому языку протекает более успешно, когда все учащиеся вовлечены в творческую деятельность. Процесс работы над проектами стимулирует обучающихся быть деятельными, развивает у них интерес к английскому языку, воображение, творческое мышление, самостоятельность и другие качества личности. Наличие элементов поисковой деятельности предоставляет гармоничные условия для полноценной реализации общения как на родном, так и на иностранном языке.

### 1.3.2 Виды учебных проектов

Еще в начале XX века, вслед за идеями Джона Дьюи, американский профессор Коллингс разработал и представил собственную более подробную характеристику проектной методики и разделил проектный метод на четыре группы:

- «экскурсионные проекты» - изучение всего, что связано с окружающей природой и общественной жизнью;
- «проекты игр» - занятия для детей, цель которых - участие в групповой деятельности: игры, театральные постановки, танцы, ролевые перфомансы;
- «повествовательные проекты» - такие проекты создавались детьми с целью «получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме»: как письменной, так и устной;
- «конструктивные проекты» - такие проекты ставили своей целью создание какого-либо конкретного практического продукта» [Джуринский А.Н., 1993: 63].

Можно отметить, что уже тогда проектные задания отличались практической направленностью, ориентацией на решение какой-нибудь проблемной задачи, связанной с окружающей действительностью.

По характеру основной в проекте деятельности Герасимова А.М. выделяет следующие виды проектных заданий: поисковый, творческий, исследовательский, ролевой, игровой, практико-ориентированный (прикладной), ознакомительно-ориентировочный проекты. [Герасимова А.М., 2017: 4]

Поисковый проект – это как правило определённое задание, связанное с поиском конкретной информации.

Исследовательские проекты отличаются чётко проработанной структурой, приближенной к научному исследованию, соответствующими методами исследования (в том числе экспериментальными и опытными) и требуют высокого уровня языковой подготовленности студентов.

Творческие проекты не имеют такой строго проработанной структуры, но их

отличает живой, творческий подход в ведении проекта и в оформлении и представлении результатов.

Ролевые и игровые проекты отличаются открытой структурой, здесь участники принимают на себя различные роли, обусловленные характером и задачей проекта (персонажи, герои, социальные и деловые взаимоотношения).

Игровые проекты отличаются от ролевых более глубоким исследованием характера персонажей и поведения в тех или иных ситуациях.

Основу же ознакомительно-ориентировочных проектов составляет поиск сбор необходимой информации об объекте, детальное ознакомление участников с данной информацией, анализ, структурирование, детализирование и обобщение фактов.

Практико-ориентированные (прикладные) проекты призваны с самого начала чётко обозначить конечный результат деятельности, который ориентирован на практические и социальные интересы участников деятельности.

Как правило, на практике и в каждом конкретном случае мы чаще всего имеем дело со смешанными типами, объединяющими в себе черты различных вышеперечисленных проектов. [Герасимова А.М., 2017: 5]

Сходную типологию и Е.С. Полат. У этой исследовательницы виды проектов подразделяются по следующему типологическим признакам:

1. **По характеру доминирующей в проекте деятельности:** исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);
2. **По типу предметно-содержательной области:** моно-проект (в рамках одной области знания); меж предметный проект.
3. **По характеру координации проекта:** непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4. По характеру контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).
5. По количеству участников проекта (проект может выполняться одним участником, в парах, в небольших группах)

По продолжительности выполнения проекта (длительный, краткосрочный).

[Полат Е.С, 2000: 4]

### **Выводы по главе 1**

Перечислив основные теоретические положения по проблеме лингвокультурологии и обучения иностранному языку на материале культуры, мы можем сформулировать следующие выводы:

1. Английский язык на сегодняшний день занимает лидирующее положение среди известных нам современных языков, являясь языком-посредником во многих областях экономической, политической, культурной жизни общества в самых разных странах.
2. Основное назначение обучения иностранному языку в средней школе состоит в обучении говорению, в формировании у учащихся устойчивых и прочных навыков коммуникативной компетенции, то есть готовности осуществлять свободное иноязычное межкультурное общение с представителями иноязычной среды. К сожалению, не все школы Российской Федерации в полной мере располагают всеми необходимыми возможностями для осуществления поставленной задачи.
3. Обобщая результаты различных исследований таких авторов как Леонтьев А. Н., Нефедова М. А., Рубинштейн С. Л., можно констатировать, что одним из важнейших принципов методики обучения иностранному языку является со изучение языка и культуры, или культурологический подход как комплексное интегративное педагогическое понятие.



4. Любое межличностное общение является межкультурным, так как в него вступают люди, будучи представители определенной культуры, сообщества, страны, профессии, обладающие личной, национальной, профессиональной культурой.
5. Диалог культур – это равноправное взаимодействие различных культур, менталитетов, картин мира, проявляющихся на формальном и неформальном уровнях межкультурного общения, тогда как межкультурная коммуникация – это различные виды субъект-объектной связи (вербальные и невербальные), используемые в процессе взаимодействия и общения.
6. Метод проектов как совокупность учебно-познавательных приемов и действий, позволяющая учащимся самостоятельно решать ряд проблемных и творческих задач и развивать при этом все языковые и речевые умения и навыки, является на сегодняшний день одной из наиболее эффективных и динамично развивающихся технологий в сфере преподавания иностранных языков.

## **Глава 2. Способы оптимизации обучения иностранным языкам в средней школе с использованием культурологических проектов**

### **2.1. Содержание обучения иностранному языку в контексте полилога культур**

#### **2.1.1. Принципы обучения, востребованные при оптимизации обучения иностранному языку в контексте полилога культур**

Принципы обучения – это базовые положения, определяющие требования к учебному процессу. В методике обучения иностранным языкам существует ряд классификаций принципов. Для полноты исследования рассмотрим принципы обучения, выделенные А.Н. Щукиным. Он предлагает деление принципов обучения иностранным языкам на четыре общие большие группы: дидактические принципы, лингвистические принципы, психологические и собственно-методические. [Щукин А.Н., 2006: 148]

Среди дидактических принципов выделяются следующие:

- 1) сознательности усвоения учащимися языкового материала (то есть осознание ими изучаемых языковых единиц и грамматических структур);
- 2) наглядности (то есть применение иллюстративного материала на уроках, обучение на конкретных образах (видеофильмы, картинки, таблицы, рисунки));
- 3) активности (включение таких психических процессов учащегося, как память, внимание, мышление в процесс урока; речевая активность учащихся; поддержание высокой мотивированности и заинтересованности обучаемых, их нацеленности на результат);
- 4) прочности усвоения знаний (процесс обучения строится таким образом, что обеспечивается прочное закрепление и сохранение изученного в памяти учащихся);

- 5) доступности и посильности (преподавание должно вестись с учетом возрастных особенностей учащихся, их интересов и уровня владения языком, что создает оптимальные условия для формирования коммуникативной компетенции);
- 6) межкультурного взаимодействия (учет родной культуры обучаемых и способы ее взаимодействия с культурой изучаемого языка, что закладывает основу формирования лингвокультурологической компетенции обучаемых).

К лингвистическим принципам А.Н. Щукин относит:

- 1) системности (при котором в сознании учащихся возникает представление о языковой целостной системе и принципах ее функционирования и устройства, изучение грамматики, фонетики, лексики, морфологии в их взаимосвязи);
- 2) концентризма (многократное повторение и обращение к уже изученному материалу);
- 3) разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи (разделение языковых явлений и, соответственно, упражнений, на языковые, или относящиеся к системе языка, речевые, или описывающие способы формирования мыслей на языке, и речедетельностные, то есть осуществляющие непосредственно процесс общения на языке;
- 4) функциональности (введение материала на занятия с учетом содержания высказывания и отбор грамматического материала с учетом содержания высказывания и его интенцией);
- 5) стилистической дифференциации (учет различных стилей речи в процессе обучения языку, рассмотрение разговорного стиля в рамках коммуникативного подхода, отбор текстов различной стилистической направленности, обучение использованию различных стилистических средств);

- б) минимизации языка (это объем базисного языка, подлежащего усвоению и отбор оптимального языкового материала– фонетического, грамматического, лексического – для различных этапов обучения, создание оптимальных минимумов для этапов и ступеней обучения).

Среди важных психологических принципов стоит отметить такие, как:

- 1) мотивации обучаемых (мотив как побуждение к осуществлению той или иной деятельности, ведущий стимул к успешному достижению цели);
- 2) поэтапности в формировании речевых навыков и умений (обучение иностранному языку происходит поэтапно: начинаясь с усвоения языкового материала, оно проходит затем стадии отработки и закрепления с целью доведения приобретенных языковых навыков до автоматизма и преследует своей конечной целью формирование коммуникативной компетенции);
- 3) учета индивидуальных особенностей обучаемого (принятие во внимание мировоззрения, сферы желаний, интересов обучаемого, уровень памяти, мышления, восприятия, анализ особенностей каждого обучаемого).

Из числа собственно-методические принципы следует отметить следующие принципы:

- 1) коммуникативности (определяющий направленность занятий по иностранному языку в целом и конечную цель обучения, посредством уподобления учебного процесса реальной коммуникации подготовить учащихся к решению коммуникативных задач в реальных жизненных ситуациях);
- 2) учета родного языка (сравнение и сопоставление систем родного и изучаемого языков с целью снятия возможных трудностей, преодоление языковой интерференции);

- 3) устного опережения (предполагает активную работу с устным материалом, рассматривает вопрос эффективного взаимодействия устно-письменных заданий в процессе обучения);
- 4) аппроксимации (снисходительное отношение преподавателя к допускаемым студентами ошибкам, если таковые не препятствуют процессу коммуникации и не искажают смысла высказывания);
- 5) принцип ситуативно-тематической организации обучения (введение и закрепление материала проводится при помощи тем и ситуаций, отобранных в соответствии с данным языковым уровнем и в рамках конкретной цели и задачи обучения).

Принимая во внимание все вышеперечисленные принципы, а также учитывая готовность к познанию, мотивированность и заинтересованность учащихся, их социальные навыки и ценностные ориентации, разнообразные приемы организации учебного материала, мы предлагаем модульное обучение в качестве наиболее эффективного и целесообразного в рамках культурологического подхода с использованием проектной технологии.

Модульная – одна из современных и хорошо зарекомендовавших себя образовательных технологий, способных решить целый ряд образовательных задач. «Модуль», интернациональный термин который педагогическая наука заимствовала первоначально из информатики. Далее эта технология нашла отражение в методике обучения иностранным языкам.

В основу этой обучающей технологии была положена разработка обучающих модулей различных программ и курсов. Литовская исследовательница П.А. Юцявичене разработала теоретические основы модульного обучения. Ею было конкретизировано понятие «модуль» и выделены принципы модульного обучения и основы построения модульных программ. В дальнейшем ее идеи развивались и разрабатывались С.Я. Батышевым, К.Я. Вазиной, В.М. Гареевым, Н.Н. Суртаевой, Т.Н. Шамовой и другими.

Обобщая различные точки зрения, можно рассматривать обучающий (или учебный) модуль как логически завершенную, автономную единицу содержания учебной дисциплины, включающую в себя информационный и деятельностный аспекты, усвоение которых должно завершаться соответствующей формой контроля знаний, умений, навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем. [Какурина О.А., 2018, :1] Можно также сказать, что наряду с принципами традиционного обучения модульное обучение строится по таким принципам, как:

- 1) модульность, т.е. разработка логически завершенных частей, имеющих одну и ту же структуру;
- 2) динамичность, предусматривающая динамику развития учебного процесса;
- 3) гибкость, возможность заменять, переставлять элементы модуля;
- 4) паритетность, двустороннее, равнозначное строение структур;
- 5) выделение из содержания обучения обособленных элементов;
- 6) действенность и оперативность знаний, востребованных в реальном общении;
- 7) разносторонность методического консультирования, включая письменные и устные инструкции, рекомендации, советы;
- 8) осознанная перспектива [Проворова О.Г., 2006: 20]

Для организации модульного обучения, как правило, разрабатывается модульная программа, состоящая из общей дидактической цели и набора модулей, которые обеспечивают достижение этой цели. Для составления такой программы методисту / преподавателю иностранного языка нужно определить основные цели курса, а затем структурировать учебное содержание и изучаемые темы в набор определенных блоков.

Вся модульная программа должна иметь общее название. Из общей дидактической цели должны быть выделены интегрирующие дидактические цели и сформированы модули, то есть каждый отдельный модуль должен получить свою частную дидактическую цель и задачу. Все модули состоят из крупных блоков учебного содержания, а каждая интегрирующая дидактическая цель подразделяется на частные дидактические цели, на основе которых выделяются учебные элементы (УЭ). Каждой частной дидактической цели должен соответствовать один учебный элемент. Структура одного модуля будет образована набором таких учебных элементов, различных в каждом конкретном случае. Но для любого учебного модуля при обучении иностранному языку будут обязательными следующие три учебных элемента:

1. УЭ-0 – где должны быть обозначены основные цели и содержание модуля;
2. УЭ-Р-, в котором дается резюме или обобщающие выводы по модулю;
3. УЭ-К – представляет собой заключительный элемент модуля и выполняет задачу итогового контроля. [Яшманова В.А., 2006: 74].

Подходы к разработке модулей и пониманию модульной технологии в обучении иностранным языкам очень разнообразны. Так, у разных исследователей можно встретить самые различные точки зрения и подходы в зависимости от основного классификационного критерия. Их выделяется, в основном, четыре:

- 1) содержательный, (то есть под модулем понимается весь учебный курс, например, модуль «Английский язык для студентов экономических специальностей»;

- 2) тематический (рассмотрение в качестве модуля отдельной темы, например, модуль «Здоровье» или «Путешествие за рубеж»;
- 3) по видам речевой деятельности (такие модули структурируются в виде учебных блоков, направленных на обучение конкретным видам речевой деятельности: письмо, аудирование, чтение, говорение, например, «Основы деловой переписки»; «Вводно-коррективный фонетический курс для студентов первого курса филологического факультета», «Практический курс грамматики для студентов филологических специальностей»;
- 4) уровневый (соотнесение сложности учебного материала модуля с уровнем языковой подготовки учащихся), например, «Начальный курс английского языка», «Разговорный курс немецкого языка В2».

Как отмечает исследователь В.А. Ямшанова, все вышеперечисленные принципы и критерии оказываются очень эффективными при использовании модульной технологии обучения иностранному языку. [Ямшанова В.А., 2006: 76]

Мы предполагаем, что использование модульной технологии при организации обучения иностранному языку с использованием культуроведческих проектов для учащихся средней школы может сыграть положительную роль в оптимизации учебного процесса.

Целесообразно использовать систему упражнений в каждом блоке, отражающем определенную тему, вписанную в структуру блока-модуля. Структура модуля может быть представлена следующим образом:

- Introduction,
- Reading and Exercises,
- Discussion Points,
- Reports and Presentations.



Целью выбранного нами модуля «Средние века» (The Middle Ages) является знакомство учащихся с культурой этого периода на английском языке и выполнение собственного творческого задания учащимися индивидуально или в малых группах.

Таким образом, первый раздел модуля, Introduction, может содержать серию вводных упражнений (lead-in activities), позволяющих получить представление об уровне осведомленности студентов по данной теме. Модуль открывают вводные пред текстовые упражнения типа «Answer the questions. What do you know about the period of the Middle Ages? Have you been acquainted with it before? »

Во второй раздел, Reading and Exercises, войдут текст для чтения и упражнения на обучение и отработку лексических единиц, использованных в тексте, задания для перевода отдельных единиц, фраз и предложений, небольшие диалоги. Например, упражнения: «Match the word from the table with the one from the list below to make a phrase from the text», «Translate the expressions into your language»).

Раздел Discussion Points составят коммуникативные задания: диалоги, беседы, высказывание самостоятельного суждения по теме, ответы на вопросы, работа в парах – то есть разнообразные речевые упражнения, направленные на развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Последняя часть модуля – Reports and Presentations – это работа над культурологическим проектом. Здесь учащимся будет предложено ознакомиться с возможными вариантами небольших самостоятельных творческих заданий и разработок (презентаций, газет, стендовых докладов и т.д.), будут обсуждены варианты работы над проектом, способы представления результатов, назначены сроки и формы работы (индивидуальные, парные, работа в группах).

### **2.1.2 Дидактические критерии отбора учебного материала для структурирования модулей**

Под критерием отбора следует понимать целесообразность выбора того или иного материала и включения его в учебный процесс. На сегодняшний день в методике обучения иностранным языкам уже имеется ряд достижений по выделению критериев отбора не только общего языкового материала, но и лингвострановедческого, ориентированного на развитие у учащихся культурологической компетенции. Целью данного раздела является определение наиболее важных критериев отбора языкового материала для формирования коммуникативной, лингвистической, культурологической компетенций в процессе обучения иностранному языку с использованием культурологических проектов и модульной технологии.

Нередко диалогу в межкультурных ситуациях даже тогда, когда его участники владеют надлежащим языковым кодом, присущи конфликты, вызванные различиями между тем, что принято в рамках своей традиции и чужой. Поэтому, как отмечает Гальскова, задача современных методических исследований должна быть направлена на разрешение и исключение подобного рода конфликтов, а в равной мере на теоретическое обоснование наиболее оптимальных путей развития у обучающихся способности понимать лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира [Гальскова 2004: 4].

Культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических комплексов по иностранным языкам и языковым курсам должно быть по каждому типу культуры (этническому, социальному, религиозному, профессиональному, территориальному и т.п.), тем самым создавая благоприятные условия для культурного самоопределения учащихся [Сысоев, 2008: 17]. Исходя из вышесказанного, исследователи

рекомендуют следующие критерии отбора языкового материала с учетом культурологического наполнения:

1) ситуативности, тематический критерий отбора, основанный на частотности использования лексики в языке; причем лексика должна обладать ситуативной аутентичностью, встречаться в подлинных живых языковых ситуациях;

2) коммуникативной ценности текстового материала, в основе которого лежит аутентичность и разнообразие; при работе с текстами культурологического характера, в которых включено описание произведений искусства, картин, коллекций, культурологических особенностей быта и нравов других стран – важно и нужно учитывать этот критерий как основополагающий и строить систему упражнений и заданий в соответствии с ним;

3) интеркультурной направленности содержания упражнений и обучающих текстов, отражающий возможность приобщения к общемировым культурным достижениям, поэтому материал, который будет использоваться при обучении, должен способствовать развитию у учащихся рефлексии, самостоятельного мышления, навыков сравнения и выявления культурных реалий окружающего мира, проведения параллелей и аффективных оценок;

4) отбора визуальных средств, использование наглядности и применение демонстрационных материалов, чтобы активно использовать наглядные формы представления материала в таблицах, рисунках, схемах, насыщая, ими, упражнения [Сысоев 2008: 31];

5) интегративной ориентированности на восприятие культуроведческого содержания на основе междисциплинарных связей и зависимостей – последовательная интеграция философско-культурологических, регионоведческих, лингвистических знаний в учебный процесс;

6) культурной вариативности и рефлексии, отражающий разнообразие культур общепланетарного сообщества; здесь важную роль играет разработка проблемных культуроведческих заданий, направленных на межкультурное развитие студентов. В рамках изучения культуры страны, изучаемого языка обучающиеся получают возможность познакомиться и с аутентичной информацией о культурном разнообразии родной страны в рамках каждого отдельного аспекта иностранного языка, то есть, в процессе обучения осуществляется, своего рода, микро-диалог культур. В результате, обучаемые, смогут сравнить, проследить, не только противоречия и различия, но и схожие черты, между родной культурой и культурой страны изучаемого языка, что будет способствовать расширению культурных связей и культурного кругозора обучаемых. [Сысоев 2008: 32];

7) идейно-воспитательной и познавательной ценности текстов, подразумевающий направленность текстов на расширение общего кругозора учащихся и пробуждение интереса к изучению культур стран мира не только на современном этапе, но и в прошлых веках [Миролюбов А.А., 2002: 384];

8) соответствия текстов психолого-возрастным особенностям учащихся, т.к. только то, что понятно или базируется на предыдущем жизненном опыте способствует культурологическому обогащению знаний обучаемых [Миролюбов А.А., 2002: 384]

### **2.1.3. Критерии отбора англоязычных культуроведческих текстов для обучения иностранному языку, используемых в учебных модулях**

Считая текст ключевым компонентом учебного модуля, целесообразно перечислить критерии, согласно которым отбираются культурологические тексты для учебных заданий. Мы опирались в данном случае на критерии отбора текстов, предложенные методистом Р.П. Мильрудом: [Мильруд Р.П., 1999: 11-18]:

- 1) аутентичность материала, то есть максимальная достоверность и приближенность к естественной иноязычной среде;
- 2) тематичность, иначе говоря, соответствие текстов содержательным аспектам программы;
- 3) жанровое и стилистическое разнообразие культурологически-насыщенных текстов, то есть полифункциональность, важность наличия в заданиях и учебных текстах разных функциональных и жанровых стилей (разговорный, официально-деловой, научный, публицистический, художественный);
- 4) типологическое разнообразие текстов (тематическое содержание, закономерности построения структур текста, факторы контекста);
- 5) языковая доступность – тексты, основывающиеся на лексико-грамматическом материале, изученном ранее, с небольшим процентом введения новых слов в каждом новом разделе или этапе проектного задания;
- 6) познавательная ценность, расширение фоновых знаний и общего кругозора учащихся;
- 7) критерий структурной вариативности текстов (тематическое содержание, закономерности построения структур текста, факторы контекста);
- 8) критерий культурологической насыщенности – этот критерий является ведущим; его суть заключается в том, что каждый текст должен включать в

себя сведения и факты, имеющие отношение к культуре не только изучаемого языка, но и к фактам культуры всей планеты;

9) критерий практической направленности и функциональности, который позволяет соотнести текст с какой-либо определенной коммуникативной ситуацией, которую он иллюстрирует и моделирует. [Гальскова Н.Д., 2004: 65-72].

Далее мы хотели бы привести несколько примеров текстов для учебного модуля, рассчитанного на учащихся старшей школы в ходе выполнения культуроведческих проектов. Учитывая принцип аутентичности, мы старались составлять модуль и включенные в него тексты с опорой на методически аутентичные, живые иноязычные тексты, подобранные из источников публицистической и специальной культуроведческой литературы, адаптируя их в соответствии с уровнем учащихся средней общеобразовательной школы 10 классов (upper-intermediate / B1-B2 по общеевропейской шкале языковой компетенции CEFR).

Тексты отличаются такими параметрами, как:

- а) когезия, т.е. связность,
- б) когерентность, отражающая смысловое единство или целостность текста;
- в) акцептабельность, т.е. возможность воспринимать без усилий;
- г) интенциональность, рассчитанная на отражение интенций;
- д) информативность, расширяющая границы знаний и кругозор обучаемых;
- е) ситуативность, содержащая фрагменты действительности, внешних по отношению к человеку условий;

ж) интертекстуальность, отражающая спектр межкультурных отношений [Филиппов К.А., 1989: с.13-14]

и направлены на полное и глубокое понимание и восприятие учебного материала учащимися, стимулируя мотивацию и пробуждая живой интерес к прочтению.

Для обучения иностранному языку с использованием модульной технологии, мы предлагаем рассмотреть учебный модуль под названием «Middle Ages» («Средние Века»), охватывающий исторический и культурный период в истории Европы с XI по XVI века, рассчитанный на обучение учащихся 10 классов в течение осеннего семестра. Такой модуль будет включать в себя как ряд текстов культуроведческого содержания, так и сопутствующие им, учебные упражнения для отработки специальной культурно-маркированной лексики и развития языковых навыков и речевых умений.

В следующем разделе работы нами будет дана более подробная характеристика упражнений и тренировочных заданий учебного модуля.

В учебный модуль, общая характеристика и структура которого была приведена в разделе 2.1.1, предполагается включить один основной и около пяти небольших текстов, каждый из которых посвящен определенной теме и взаимосвязан с выбранной темой. Организуя материал подобным образом, можно провести «границу тех отрезков внеязыковой действительности, тех событий, которые учащиеся должны уметь обозначать средствами данного языка, и тот минимальный набор видов коммуникативных актов, которые учащиеся должны уметь совершать, выражая свою речевую интенцию.» [Лapidус Б.А., 1986: 143].

Выбор тематики текстов дает возможность обеспечить в первую очередь необходимое наполнение и разнообразие культурологического

материала, способствуя в то же время формированию необходимых языковых навыков и речевых умений учащихся.

Первый основной текст в каждом разделе – это общее краткое описание времени, исторической эпохи, к которой относятся факты культуры. Приведем пример такого текста:

1. «In the 15<sup>th</sup> century, Italy was the birthplace of a vast cultural movement that gradually shifted away from medieval art, “the Renaissance”. The Renaissance is a period in European history marking the transition from the Middle Ages to the Modern Era and covering the period of time between the 14th and 17th centuries. It was considered the revival of Classical learning and wisdom after many years of cultural decline and stagnation. While the spirit of the Renaissance ultimately took many forms, it was expressed earliest by the intellectual movement called humanism that began first in Italy and then was spread to other countries. It wanted to revive the Antique culture in all its aspects, and return to the ideal of order and beauty attached to the Greco-Roman model. Its influence was felt in literature, philosophy, art, music, politics, science, religion, and other aspects of intellectual inquiry. The Renaissance was also characterized by the search for ways to imitate the truth of the world. New techniques were developed for this purpose, such as perspective»

После выполнения сопровождающих и поясняющих первый текст упражнений и заданий к ним, учащиеся смогут перейти к последующим более коротким текстам, описывающим конкретные предметы культурных коллекций данной эпохи (картин, скульптур, предметов быта и т.д.) Например, тексты такого содержания для раздела «Эпоха Ренессанса»:

1. «Renaissance artists aimed at returning to the ideal of beauty specific to the figures of Antiquity: this fresco thus shows Venus, on the left, accompanied by the Three Graces, who together embody the archetype of feminine



perfection. Their long hair and pronounced hips are in contrast with the more modest forms of the young girl, on the right, who is receiving a gift from the deities. Influenced by philosophy of Plato, Botticelli depicted this gift as an allegory of the “ideal beauty”» (Sandro Botticelli, 1445-1510. Venus and the Graces offering Gifts to a Young Girl. Louvre, Paris)

2. «The influence of Gothic statuary can still be seen in the expression on the face of this Virgin Mary, who holds Baby Jesus in her arms and conveys a sense of anguish. However, Donatello implements the rules of the new science of perspective to the art of sculpture, and adds thickness to his composition in order to construct three successive planes in depth: the seat, the people and then the golden drop that forms the background. It gives the figures a density which can not be found in medieval images and helps portray their emotions.» (Donatello, 1386-1466. The Virgin and Child. Louvre, Paris)

3. «Mannerism is first and foremost characterised by a special taste for the decorative aspect of compositions. In this allegory of autumn, the Milanese painter Arcimboldo assembles all kinds of objects, flowers and fruits, a few cereals and even a vine leaf, creating a strange human face. The association of humans and nature to which the Renaissance ideal aspired is celebrated in this depiction, which evokes the time of the grape harvest and drinking.» (Giuseppe Arcimboldo, 1527-1593. “Autumn” Louvre, Paris. )

Учитывая критерий жанрово-стилистического разнообразия, следует включить в модуль культуроведческие тексты из реальных аутентичных источников на английском языке, пользуясь такими материалами, как:

- онлайн ресурса [ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org)

- онлайн ресурса энциклопедии «Британника» [www.britannica.com/](http://www.britannica.com/)
- материалами книги Henri Loyrette «All the Louvre»
- материалами книги E.Taburt-Delahaye «Musee de Cluny»
- материалами книги Elsa Gerlini «The Villa Farnesina alla Lungara. Rome.
- материалами

онлайн-ресурса

<http://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/hermitage/explore/collections>

о коллекциях Эрмитажа

- материалами книги Maria Antonietta Crippa “Gaudi”
- материалами книги Н.В. Геташвили «Полная энциклопедия искусства»

Согласно ранее выделенному четвертому критерию (стр 59 наст. ВКР), тексты должны отличаться типологическим разнообразием (методическая классификация Гальсковой), [Гальскова, 2004.] Следовательно, целесообразно включить в модуль тексты в форме диалогов, которые будут способствовать не только углублению культурологических знаний учащихся, но и развивать речевые умения ведения диалога на иностранном языке.

Следуя пятому критерию (стр 59 наст. ВКР) – построению текста на доступном, не слишком трудном для учащихся языковом материале, мы, беря за основу оригинальные тексты из источников англоязычной культуроведческой литературы, выбирали их в соответствии с языковым уровнем учащихся (10 классы средней общеобразовательной школы). Это позволит в дальнейшем, в процессе обучения избегать трудностей, связанных с пониманием прочитанного, и будет способствовать автоматизации технических навыков обучаемых. Доступность языкового материала, посильность восприятия и освоения его содержательной

составляющей – один из ключевых факторов, выступающих ведущим условием успешного обучения.

Согласно шестому критерию (стр 59 наст. ВКР) – познавательной ценности текста – в состав сборника упражнений должны входить разнообразные интересные, культуроведчески-насыщенные, познавательные, информативные, занимательные тексты, ориентированные, в свою очередь на решение проблемных задач.

Мы хотели бы обратить особенное внимание на седьмой критерий (стр 59 наст. ВКР) – наглядности и иллюстративности, - способствующий эффективному запоминанию. Зрительная наглядность – один из ведущих дидактических принципов, обеспечивающих доступность и посильность усвоения учебного материала и способствующий долговременному хранению знаний в памяти. Поэтому наряду с текстами мы предлагаем включать в сборник упражнений большое количество иллюстраций, фотографий, картинок, таблиц в качестве необходимого образного фона.

Восьмой критерий (стр 59 наст. ВКР), критерий социокультурной содержательности, может быть реализован в сборнике упражнений наиболее полно – все тексты построены на культуроведческих материалах, отражающих факты мировой культуры, усвоение которых будет способствовать формированию у учащихся культуроведческой компетенции.

Последний критерий (стр 60 наст. ВКР) – критерий функциональности, предполагает общую коммуникативную направленность всего курса и текстов, в частности. Несмотря на узкую культуроведческую тематику и направленность текстов, они позволяют учащимся быть вовлеченными в модель реальной коммуникации, так как содержат лексические, словарные, грамматические и другие элементы, которые могут быть использованы обучаемыми в реальных ситуациях общения. Для таких будущих реальных ситуаций общения формируется коммуникативная компетенция учащихся.

#### **2.1.4. Упражнение как структурная единица организации учебного материала**

Как в методике обучения иностранным языкам вообще, в основе обучения иностранным языкам на базе мировой художественной культуры лежит грамотно составленная система упражнений, направленная на отработку учащимися различных языковых аспектов и речевых навыков.

В этой исследовательской работе предлагается рассмотреть возможность оптимизации процесса обучения английскому языку учащихся средней школы на культурологически-насыщенных материалах, представляющих собой тексты, описывающие шедевры коллекций мировой художественной культуры. К каждому тексту предполагается разработать ряд заданий, нацеленных на формирование лингвокультурологической компетенции.

У истоков традиционной типологии упражнений лежит дихотомия "язык-речь", вошедшая в научный обиход с момента выхода в свет "Курса общей лингвистики" Ф. Соссюра (1916 год): все задания, с которыми мы имеем дело в процессе обучения иностранным языкам, делятся на две общих группы (на 2 типа): упражнения языковые и упражнения речевые. [Соссюр Ф.де, 1999]

Еще 70-80-е г прошлого столетия активно велись споры относительно двух основных типов учебных упражнений, цель которых, с одной стороны, - формирование языковых навыков, а с другой – речевых умений. Таково мнение исследователей Г.М. Уайзера и А.Д. Климентенко: «Представляется наиболее удачным подразделить все упражнения на две большие группы: языковые и речевые.» [Уайзер, Климентенко, 1972: 7]. Эту же точку зрения выразил в своей докторской диссертации С.Ф. Шатилов. Четко разграничивая речевые и языковые навыки, он понимает под первыми «навыки оперирования языковым материалом вне условий коммуникации»

[Шатилов С.Ф, 1986: 31], а под вторым «речевой навык является автоматизированным компонентом речевых умений» [Шатилов, 1986: 30]

Разделяя точку зрения С.Ф. Шатилова и И.Л. Бим, мы считаем, что «упражнение»:

- «специально организованное в учебных условиях одноразовое или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого или языкового характера» [Шатилов, 1986: 55];

– это любая форма взаимодействия учителя и учащихся при самостоятельной работе учащихся и учебника» [Бим И.Л., 1977: 195].

Следовательно, выполнение упражнений способствуют формированию языковых навыков и речевых умений, лежащих в основе развития любой компетенции, включая лингвокультурологическую, формированию которой посвящена эта исследовательская работа.

С.Ф. Шатилов сводит всё разнообразие упражнений к трем типам: «I тип – подлинно (естественно) коммуникативные упражнения, в которых осуществляется коммуникативная функция иностранного языка и обучение коммуникативным умениям;

II тип – условно (учебно-) коммуникативные упражнения, имитирующие и моделирующие коммуникацию в учебных целях для овладения учащимися языковым материалом, то есть аспекттивными речевыми навыками;

III тип – некоммуникативные упражнения (формальные, аналитические, языковые), выполняемые для осмысления и сознательного усвоения языкового материала (грамматического, лексического, фонетического) в разных видах речевой деятельности. [Шатилов С.Ф., 1986:]

Таким образом, С.Ф. Шатилов предлагает поэтапное использование языковых, условно-речевых и речевых заданий. [Шатилов С.Ф., 1986].

На начальном этапе предполагается выполнение языковых заданий. Они предназначены для усвоения исключительно языкового материала, а

все внимание обучаемого в таких заданиях сосредоточено на языковой форме. В нашем случае это обучение культурно-маркированной лексике, ее сочетаемости с другими единицами речи, что поможет в работе над культуроведческими проектами.

В качестве языковых упражнений мы можем предложить следующие:

- 1) аналитические (аспектные) упражнения (здесь могут быть упражнения типа "Дополните предложения словами или глаголами", "Соотнесите слова с их значениями", "Вставьте в предложения верный предлог", "Выберите правильное слово из трех вариантов, подходящее по смыслу в предложение", "соотнесите слова с их антонимами");
- 2) тренировочные упражнения ("Достройте или постройте самостоятельно предложение по данному образцу").

На втором этапе учащимся предлагаются условно-речевые упражнения. Здесь учащимся предлагаются формальные речевые ситуации в начальных упражнениях с языковым материалом для развития речевого навыка. К данному типу можно отнести такие упражнения, как перевод связанного текста (мы предлагаем включать в наш сборник упражнений большое количество таких текстов культурологической тематики) или ответы на различные вопросы по теме урока. Условно речевой этап может также содержать задания, включающие, какие-либо элементы коммуникации (учебно-речевой), пример:

- 1) вставьте недостающие слова в диалог по образцу;
- 2) измените прямую речь на- косвенную.

На третьем этапе учащиеся активно выполняют речевые упражнения. Задания к ним разрабатываются на основе усвоенного в языковых упражнениях языкового культурологически-насыщенного материала. Внимание обучаемого сосредоточено главным образом на сути высказывания (этот тип заданий предполагает использование языкового явления в жизни,

конкретных ситуациях и явлениях, поступках, диалогах, репликах, как можно более достоверно имитирующих реальные жизненные явления).

В качестве речевых упражнений мы предлагаем задания типа:

- 1) обсудите приведенные ниже высказывания с собеседником; выскажите свое мнение по приведенной проблеме, используя как можно больше слов и выражений, встретившихся в ходе урока;
- 2) используя приведенные ниже образцы, опишите любое известное вам произведение мировой живописи;
- 3) составьте и разыграйте диалог.

Поскольку каждое отдельное упражнение, рассматриваемое само по себе и в отрыве от комплекса взаимосвязанных заданий, не способно служить поставленной задаче – формированию у обучаемых средней школы полноценной коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, языковых навыков и речевых умений, преподавателям и методистам важно работать именно над созданием системы, единого комплекса упражнений.

Попытки обобщить и представить упражнения в единую систему можно встретить в работах разного периода. Например, в определении И.В. Рахманова: «Под системой упражнений для обучения иностранному языку следует понимать совокупность типов и родов упражнений, связанных между собой по назначению, материалу, способу их выполнения и расположенных по принципу сочинения и подчинения». [Рахманов, 1980:77].

Об этом писал и С.Ф. Шатилов, о существующих в современной педагогике иерархических звеньях: «система-подсистема-комплекс-группа-цикл-система упражнений». По утверждению С.Ф. Шатилова, «система упражнений представляет собой совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования

умений и навыков в различных видах речевой деятельности». [Шатилов С.Ф., 1986: 49]

А.А. Миролюбов же полагал, что можно выделить пять частных систем упражнений: для обучения диалогической и монологической речи, а также для чтения, аудирования, письма, что в комплексе образует одну единую систему упражнений в рамках общего методического направления. [Миροлюбов, 1991: 52]

Можно выделить и обобщить следующие общие требования, предъявляемые методистами к системе упражнений:

- 1) развитие познавательных процессов личности;
- 2) учет назначения, материала, способа выполнения упражнений;
- 3) развитие и обеспечение усвоения всех аспектов языка и видов речевой деятельности, последовательность изложения упражнений, грамотный переход от отработки отдельных умений к непосредственной практике в разных видах речевой деятельности;
- 4) включение типов и родов упражнений, обладающих своей спецификой;
- 5) осуществление связи между элементами системы по принципу сочинения и подчинения (взаимообусловленность упражнений, упражнения должны вытекать один из другого, быть взаимосвязанными и логически обусловленными, в составлении каждого урока должна быть общая тема, идея; каждое предыдущее упражнение должно подготавливать последующее, учитывать предыдущий уже отработанный материал – тогда вся система оказывается эффективной;
- 6) расположение родов и видов упражнений по степени нарастания трудностей;
- 7) повторяемость отрабатываемых действий и языкового материала.

[Рахманов, 1980: 77]



## **2.2. Использование культуроведческих проектов в обучении английскому языку в средней школе**

### **2.2.1. Обоснование эффективности использования проекта в обучении иностранному языку и этапы работы над ним**

По определению Полат Е.С., «В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.» [Полат Е.С., 2000: 2]

Примерно такие же определения можно встретить и у Р.П. Мильруда. По словам исследователя, проект и его реализация предполагают «разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта, изделия». [Мильруд Р.П., 2009: 3]. Можно найти и такое определение проекта как «метода и дидактической категории; совокупности приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью; пути познания, способа организации процесса познания». [Мильруд Р.П., 2009: 3]. Поэтому, говоря о методе проектов, мы будем иметь в виду постановку и разработку проблемы (проблемную технологию). Такая разработка должна будет завершиться получением конкретного практического результата, его оформлением и представлением в той или иной творческой форме.

Е.С. Полат в статье «Метод проектов на уроках иностранного языка» [Иностранные языки в школе №1, 2014: 4] перечисляет следующие требования к использованию метода проектов:

- 1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;
- 4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);
- 5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов.

Опираясь на вышесказанное, мы можем выделить следующие этапы разработки структуры проекта и его выполнения:

- 1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;
- 2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, обсуждение и обоснование каждой из гипотез;
- 3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;
- 4) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;
- 5) защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп оппонированием со стороны всех присутствующих, представление результатов проекта;

б) выявление новых проблем. [Сергачева Ч.П., 2000: 3]

Подготовку и разработку культурологического проекта для учащихся старшей школы, учитывая рекомендации Е.С. Полат и Р.П. Мильруда, мы предлагаем разделить на 6 этапов:

- постановка цели и перечисление задач, что послужит успешной координации культурологического проекта;
- составление плана, учитывая задачи и пути реализации их, способы поиска культурологически-насыщенной информации;
- поиск и сбор информации на английском языке, что, несомненно, приведет к пополнению словарного запаса учащихся культурно-маркированной лексикой и обогатит кругозор знаниями фактов мировой культуры;
- непосредственное осуществление проекта, которое отразится в обработке культурологического материала, отобранного учащимися как на иностранном языке, так и на русском языке, что в проектной работе допустимо; однако потребуется перевод русскоязычного материала на английский язык; разработка продукта проекта в виде презентации, спектакля, журнала, плаката и прочее.
- представление результатов, т.е. осуществление презентации на английском языке, сопровождая показ комментариями, как в устной, так и в письменной форме.

На предварительном подготовительном этапе особенно важна роль преподавателя. Именно здесь нужно проанализировать и выявить особенности и специфические черты коллектива, те или иные конкретные ожидания или потребности каждого учащегося, степень заинтересованности в выбранной теме или проблеме, следует выработать линию и модель поведения в ходе проведения проекта в соответствии с выше названными положениями, постараться создать как можно более творческую, непринужденную атмосферу в классе на этапе разработки проекта с целью

повышения мотивации учащихся, способствовать их нацеленности на общий высокий результат и успех, качества выполнения работы.

Здесь же ставится задача выработки того круга тем, который будет составлять основу проектных заданий. Мы предлагаем на этом этапе дать учащимся ознакомиться с вариантами вопросов, которые могут быть включены в проект, и предложить возможность выбора, дискуссии, активного обсуждения того, из каких элементов будет состоять будущая проектная разработка. Если проектная методика будет включать в себя такой элемент личной инициативы, где есть возможность для каждого поделиться собственным жизненным опытом, вкусами, предпочтениями, почувствовать себя полноценным членом команды и участником происходящего, мотивация и стимул к качественному выполнению задачи значительно возрастают.

На втором же этапе, «планирование и конкретизация задач», учащиеся обсуждают план будущего проекта, предлагают методы работы над ним и распределяются по группам или командам, намечая роли, полномочия, обязанности каждого участника. Педагогу следует учитывать уровень успеваемости по предмету, межличностные взаимоотношения в коллективе и другие особенности детей.

Исходя из опыта многих преподавателей, распространенное мнение о том, что в группе менее подготовленные ученики так или иначе смогут подтянуть свой уровень в процессе, следуя примеру более подготовленных, не всегда справедливо. Наоборот, излишняя активность более сильных и уверенных в себе учащихся чаще подавляет тех, чей уровень знаний и подготовленности ниже. Поэтому нам кажется эффективным разделить учащихся на группы, объединив вместе более сильных учащихся и отдельно тех, кто успевает слабее. В каждой группе также следует назначить ответственного, который будет следить за общим ходом выполнения доверенных группе заданий на всех этапах работы над проектом.

Предлагаемый, для примера, проект «Коллекция музея Лувр» ориентирован на учащихся старшей общеобразовательной школы возраста 15-16 лет, или 10 классов, то есть ожидаемый уровень языка на этом этапе по общеязыковой шкале компетентности CEFR должен быть эквивалентен upper-intermediate. Но поскольку уровень знаний каждого конкретного учащегося будет в той или иной степени различаться, деление на небольшие учебные группы, которые будут вместе выполнять проектное задание, может оказаться оправданным. В каждой маленькой проектной группе может быть по 3-5 человек соответственно.

Следует подчеркнуть важность завершающего демонстрационного этапа и презентации результатов. Презентация – важный структурный элемент проектной деятельности (от английского «presentation» – демонстрация, показ), где наряду с завершающим этапом проекта, представляющим результат работы, она является в то же время и своего рода самостоятельной педагогической технологией, где материал демонстрируется живо, творчески, увлекательно, обеспечиваются, такие важные для учебного процесса элементы, как наглядность, визуализация, и все участники задействованы в происходящее.

### **2.2.2. Разработка и реализация культурологического проекта в процессе обучения иностранному языку**

Завершающую часть учебного модуля и системы упражнений, представленных в нем, составляет самостоятельное творческое задание, где учащимся будут предложены различные варианты тем, которые будут коррелировать и перекликаться с тематикой учебного модуля. Если у кого-либо из учащихся возникнут индивидуальные пожелания касательно формулировки и выбора темы, можно вносить подобные дополнения в план работы.

Далее на этапах поиска информации и непосредственного осуществления проекта рекомендуются следующие формы работы и виды занятий:

- 1) выбрать предпочтительные для каждого учащегося формы работы (индивидуально, парно, в мини-группах);
- 2) опираясь на упражнения, изученные в учебном модуле «Западноевропейская культура Средневековья», провести маленькие культуроведческие исследования. Предполагается, что учащиеся выбирают какой-нибудь памятник живописи, архитектуры, музыки и т.д. выше обозначенного периода времени и составляют описания к ним на английском языке, беря за образец тексты из модуля, разработанного нами, с учетом методических требований;
- 3) при помощи презентации, плаката, постера, стенгазеты ознакомить аудиторию с коллекциями выбранного культурного периода, используя

изученную за семестр обучения лексику, грамматику, специальную культурно-маркированную терминологию; презентации должны быть разработаны и продемонстрированы на английском языке. Провести «небольшое путешествие» по выбранной эпохе в роли гида-путеводителя для своих слушателей на этапе презентации, освящая культурные традиции, обычаи, подробно рассказывая о выбранных предметах искусства на английском языке.

Такой культуроведческий проект будет, служить стимулом к использованию живого иностранного языка, так как будет способствовать имитации функционирования языка в естественных условиях. Он поможет учащимся увидеть, как английский язык оказывается необходим в реальной жизни – для изучения объектов культуры, для знакомства с другой культурой, для обмена межкультурными знаниями. Групповая же, коллективная работа, если кто-то из учащихся предпочтет форму взаимодействия в мини-группах, дает возможность приобщиться к командному творчеству и в то же время не стесняться и свободно проявлять свои индивидуальные особенности и уникальные качества и задатки. К несомненным достоинствам метода можно, подытоживая сказанное, отнести:

- развитие критического мышления;
- повышение познавательного интереса;
- формирование навыков самостоятельной работы;
- формирование навыков работы в группе;
- создание ситуации успеха ученика [Джуринский Н.А., 1993]

## **2.3. Методические характеристики комплекса упражнений для обучения иностранному языку с использованием культурологических проектов**

### **2.3.1. Требования к разработке комплекса упражнений, подготавливающих к работе над культурологическими проектами**

Для успешной реализации поставленной цели, формирования лингвокультурологической компетенции в процессе обучения английскому языку с использованием проектной технологии, предполагается разработка учебного модуля, содержащего тексты, насыщенные культурологической информацией, и упражнения, нацеленные на отработку культурно-маркированной лексики. Методистами Колесниковой И.Л., Долгиной О.А., Мильруд Р.П., Щукиным А.Н., Фроловой Г.М. рекомендуется четырехэтапная форма работы с текстами, которую мы расцениваем как эффективную и будем применять при разработке модулей, насыщенных культурологическими учебными материалами.

Вслед за вышеперечисленными методистами мы предлагаем следующий вариант поэтапной работы с культурологически-насыщенными материалами, используемыми в модулях. Модуль учебных заданий будет представлен несколькими текстами (базовым и вспомогательными) в совокупности с разработанным к ним комплексом упражнений. Предлагается, таким образом, следующая последовательность работы с текстами:



- 1) пред текстовый этап (ознакомительный), на котором предполагается введение темы, представление культурно-маркированной лексики и грамматических структур, отражающих особенности изучаемого языка;
- 2) текстовый этап (репродуктивный), когда происходит чтение одного за другим текстов, представленных в модуле, наряду с выполнением заданий, нацеленных на активное извлечение культурологической информации и языкового материала из них;
- 3) после текстовый этап (исследовательский), который направлен на анализ тонкостей и деталей прочитанного для выявления степени понимания общего содержания, акцентирование фактов культуры, рассматриваемых в текстах, оценивание их значимости для мировой культуры;
- 4) творческий этап (рефлексивный) нужен для стимулирования творческого поиска и развития критического мышления учащихся; предполагается поиск, анализ, структурирование, распределение межкультурной информации; одновременно акцентируется информация, которую можно будет использовать в проектной работе.

Каждый из приведенных выше этапов имеет свои цели и задачи, а также способствует развитию лингвокультурологической компетенции учащихся и включает в себя ряд специально разработанных упражнений. Далее, на пред текстовом, и текстовом этапах, предлагается применять ряд специальных тренировочных упражнений, цель которых – развитие межкультурной коммуникативной компетенции на основе углубленного тематического лингвокультурологического вокабуляра.

За основу приемов введения нового материала модуля мы взяли также некоторые положения структуры урока, предложенные А.Н. Щукиным в его пособии «Обучение иностранным языкам. Теория и практика».

Начало урока - это подготовка учащихся, организация всей дальнейшей работы. По словам А.Н.Щукина, здесь «формулируется цель урока, дается

установка учащимся на него. Осознание учащимися цели урока повышает мотивационную сторону обучения». [Щукин А.Н., 2004: 275] На этом первом этапе мы предлагаем в качестве тренировочного упражнения несколько общих вопросов по теме «Средневековье» на английском языке, чтобы выяснить степень заинтересованности учащихся и их осведомленности в данном культурном периоде.

Это могут быть речевые вопросно-ответные упражнения типа:

**Task 1.** *Answer the questions.*

- 1) What do you know about the Middle Ages from your history lessons at school?
- 2) What monuments and works of art from the Middle Ages can you name?

Центральная же часть урока, как считает А.Н. Щукин, непременно «включает объяснение нового материала, его закрепление в ходе выполнения тренировочных упражнений, речевую практику, работу с текстом и пр.» [Щукин А.Н., 2004: 275]

Теоретически, здесь возможны две формы работы: индуктивный (от наблюдения над языковыми фактами к выявлению правила) и дедуктивный (от ознакомления с правилом к использованию языкового явления в конкретной ситуации). С нашей точки зрения, более эффективным оказывается второй путь, потому что основной акцент работы направлен на изучение и тренировку культурно-маркированной лексики, включенной в содержание текстов. Таким образом, в процессе чтения культурологически-насыщенного текста вычленяются и лексические единицы, и некоторые грамматические явления, по мере необходимости, а преподаватель помогает учащимся разъяснять их значение и употребление.

Раздел начинается чтением вводного текста об эпохе Средневековья.

**Task 2.** *Read the text.*

«In 476, the Roman Empire collapsed in the West: Antiquity came to an end. A period of ten centuries began, known as the “Middle Ages”, during which all-powerful Christianity established its power in Europe, where kingdoms were taking shape. The sovereigns and the church saw art as a means of transferring their religious philosophy and appearing to as many people as possible. After the fall of Rome, no single state or government united the people who lived on the European continent. Instead, the Catholic Church became the most powerful institution of the medieval period. Kings, queens and other leaders derived much of their power from their alliances with and protection of the Church. Ordinary people across Europe had to give 10 percent of their earnings each year to the Church; at the same time, the Church was mostly free from taxation. These policies helped it to conquer a great deal of money and power. Alongside this, a new and powerful civilization was born in 622, Islam, whose influence would soon spread from Near East to Spain: it was accompanied by its own artistic developments, sometimes influenced by western creations.

Toward the end of the 11th century, the Catholic Church began to authorize military expeditions, or Crusades, to expel Muslim “**infidels**” from the Holy Land. Crusaders, who wore red crosses on their coats to proclaim their status, believed that their service would guarantee the remission of their sins and ensure that they could spend all **eternity** in Heaven.

In medieval Europe, rural life was governed by a system scholars call “**feudalism**.” In a feudal society, the king granted large pieces of land to **noblemen** and **bishops**. Landless **peasants** known as **serfs** did most of the work on the land: They planted and **harvested crops** and gave most of the produce to the landowner. In exchange for their **labor**, they were allowed to live on the land. They were also promised protection in case of enemy **invasion**.

Another way to show devotion to the Church was to build grand cathedrals and other ecclesiastical structures such as monasteries. Cathedrals were the largest buildings in medieval Europe, and they could be found at the center of towns and

cities across the continent. Between the 10th and 13th centuries, most European cathedrals were built in the **Romanesque style**. Romanesque cathedrals are solid and substantial: They have rounded **masonry arches** and **barrel vaults** supporting the roof, thick stone walls and few windows. (Examples of Romanesque architecture include the Porto Cathedral in Portugal and the Speyer Cathedral in present-day Germany.”

После прочтения текста начинается активная работа с языковым материалом при помощи разнообразных тренировочных упражнений.

Мы хотели бы включить в модуль на текстовом этапе такие упражнения, как:

### **1. Подстановочные.**

Первоначально были разработаны в системе таблиц Г. Пальмера. Здесь учащимся, как правило, предлагается:

- а) подстановка, не требующая изменения формы других слов во фразе;
- б) подстановка, связанная с изменением нескольких слов или заменой слова, сходного по смыслу.» [Щукин А.Н., 2004: 277]

В учебном модуле можно использовать следующие упражнения:

**Task 2.** *Match the word from the table with the one from the list below to make a phrase from the text.*

style, vaults, arches, Europe, developments, expeditions, crops, structures

- |               |                   |
|---------------|-------------------|
| a) Romanesque | e) military       |
| b) Medieval   | f) masonry        |
| c) artistic   | g) barrel         |
| d) harvested  | h) ecclesiastical |

2. Следующий тип упражнений на текстовом этапе, который мы предлагаем рассмотреть – **трансформационные упражнения**. Они перекликаются с подстановочными, но отличаются от первых более усложненным характером преобразований и требуют от учащихся большей умственной активности. Это могут быть упражнения типа «замена утверждения на отрицание», «преобразование активного оборота в пассивный» и т.д.
3. **Упражнения с ключом** – учащимся даются ключи, подсказки, которые должны быть использованы для построения фразы, например:

**Task 3.** *Use the clues and the text to build the questions.*

- a) What kind of/work/peasants/do/land?
- b) How much/money/ordinary people/to church/give?
- c) What/be/another way/show/devotion/church?
- d) Where/cathedrals/find/can?

4. **Упражнения на перевод** для расширения словарного запаса и тренировки лексических единиц.

**Task 4.** *Translate the expressions into your language.*

- a) influenced by western creations;
- b) would guarantee the remission of their sins;
- c) promised protection in case of enemy invasion;
- d) they were allowed to live on the land;
- e) they have rounded masonry arches and barrel vaults.

5. **Упражнения на соединение предложений**. Учащимся может быть предложено объединить простые предложения в сложные, изменяя при необходимости структуру предложения, пример:

**Task 5.** *Add the word in brackets to make one sentence out of the two given. Use the text to help you.*

- a) Crusaders wore red crosses on their coats to proclaim their status. They believed that their service would guarantee the remission of their sins and ensure that they could spend all **eternity** in Heaven (**who**)
- b) Cathedrals were the largest buildings in medieval Europe. They could be found at the center of towns and cities across the continent. (**and**)
- c) After the fall of Rome, no single state or government united the people. The people lived on the European continent. (**which**)

Помимо перечисленных выше языковых упражнений предлагается включить в модуль несколько тренировочных условно-речевых заданий. В результате такого рода практики, учащиеся приближаются к ситуациям реального общения, но поскольку языковая форма оказывается на этом этапе еще недостаточно отработана и вызывает необходимость дополнительной тренировки — оправданным оказывается использование специальных учебных ситуаций и речевых образцов. Может быть, например, использовано такое задание в модуле:

**Task 6.** *Make your own sentences with some expressions from Task 4* (здесь предлагается вариант условно-речевого упражнения, предполагающего большую самостоятельность обучаемых по сравнению с первыми двумя заданиями).

Последующая, речевая, группа упражнений приходится на после текстовый этап, где происходит анализ тонкостей прочитанного, размышление над языковым и культурологическим материалом и развитие у учащихся коммуникативных умений. В результате практики, учащиеся овладевают речевыми умениями, а для их формирования используются специальные речевые упражнения. [Щукин А.Н., 2004: 278]

В основном это задания коммуникативного типа, беседы, диалоги, работа в парах, например, такие задания:

1. **Респонсивные** (от англ. Response – отклик, ответ) – вопросно-ответные, репликовые, условная беседа.

Предлагается включить в модуль, помимо самого распространенного и охотно выполняемого учащимися типа упражнений – ответов на вопросы, также такой тип заданий, как «условная беседа». Это ряд утверждений, формулируемых преподавателем или предложенных в упражнении, на которые учащиеся должны высказать свое аргументированное суждение.

**Task 7.** *Agree or disagree, give your opinion.*

- 1) The Catholic Church became the most powerful institution of the Medieval period.
- 2) Christianity was very powerful in Western Medieval Europe.
- 3) Church treated people as slaves.
- 4) The aim of Crusades was to conquer more lands and territories.

2. **Ситуативные.** Здесь учащимся предлагается описать ситуацию на основе заданных утверждений и опорных слов. Пример:

**Task 8.** *Discuss the following ideas and suggest your own opinion.*

- 1) The Middle Ages was a dark, frightening time of terror and political and social stagnation.
- 2) During the Middle Ages a lot of wars were held.
- 3) The Church in Medieval Europe was one of the most powerful institutions.

Для реализации творческого этапа работы с текстами и упражнениями учащимся дается для ознакомления и прочтения небольшой фрагмент на английском языке, на основе которого им предлагается выполнить в

качестве тренировочного задания собственное описание какого-нибудь предмета искусства, относящегося к изучаемой эпохе.

**Task 9.** *Read the fragment and make your own description of a work of art which dates back to the Middle Ages.*

«This masterpiece of Gothic style is typical of the “elegant style” that developed in Paris in the second half of the 13<sup>th</sup> century, during the reign of St. Louis. While Italian artists were still influenced by the power of Byzantine icons, French art preferred figures with swaying hips, fine facial features and gentle smiles, which are seen in many devotional statues produced by the Parisian workshops. This “Virgin and Child” embodies the feminine ideal of Gothic sculpture, which made it a real model, often later imitated and copied» (“Virgin and Child” from the Sainte-Chapelle, France, circa 1260-1270)

После текстовый и творческий этапы могут включать в себя самые разнообразные аналитические, исследовательские, творческие упражнения, предполагающие самостоятельный вдумчивый анализ прочитанного, разработку собственных идей и точек зрения, умение сравнивать и сопоставлять культурные реалии родной и изучаемой стран на иностранном языке.

Последнее творческое задание модуля – это выполнение проектного задания.

### **Task 10. CULTURAL PROJECT**

Choose one of the paintings, sculptures, vases, tapestry or any other work of art exhibited at the Louvre Museum. Use the Internet and the descriptions in the module to show it in the form of a presentation or a poster in class.

### **Выводы по главе 2.**



1. В этой главе перечислены методические критерии и принципы отбора материала для обучающих модулей, нацеленных на развитие у учащихся речевых умений, востребованных в межкультурном общении.
2. При отборе культурологически-насыщенных текстов для учебного модуля следует учитывать их аутентичность, разнообразие, социокультурную содержательность.
3. В структуру модуля включены разнообразные упражнения, выполняемые учащимися на до текстовом, текстовом и после текстовом этапах, нацеленные на развитие языковых навыков и речевых умений на культуроведчески-насыщенном материале.
4. Нами также были охарактеризованы особенности культуроведческого проекта и способы его реализации учащимися старшей школы. Проект представляет собой создание учащимися презентации на английском языке в виде описания предмета коллекции французского музея на основе образцов тренировочных заданий учебного модуля.

## **Заключение**

Диссертационное исследование посвящено изучению лингвокультурологической компетенции у учащихся старших классов средних общеобразовательных школ, а также рассмотрению эффективных путей оптимизации образовательного процесса при помощи культуроведческих проектов.

Важность исследования и его актуальность оказываются особенно значимы как по причине возросшего на сегодняшний день вниманием к культуроведческому аспекту в обучении иностранному языку вообще, а так и в связи с эффективностью применения проектного метода в качестве перспективной на уроках английского языка. Исследуя проектный метод как действенную альтернативу традиционным методикам на культуроведчески богатом насыщенном разнообразными фактами культуры материале, мы одновременно ставим целью формирование у учащихся и культуроведческой компетенции, и общей коммуникативной с тренировкой всех языковых и речевых умений и навыков.

В рамках данного исследования были, таким образом, приведены подробные характеристики культуроведческой компетенции в рамках коммуникативной и ее важности в методике обучения иностранным языкам в контексте культуры, а также рассмотрена и описана структура и принцип действия метода проектов культуроведческого характера, теоретические и практические его обоснования и способы реализации такого культурологического проекта на уроках английского языка.

Наряду с теоретическими составляющими культурологического проекта, нами был разработан собственный модуль тренировочных заданий для тренировки учащихся умений и навыков на культуроведчески насыщенном материале.

Выбор аутентичных текстов для формирования культурологической компетенции учащихся в процессе составления модуля учебных заданий был обусловлен рядом критериев – в первую очередь, критерием информативности и лингвокультуроведческой направленности. Отбирая лингвокультурологические тексты, мы ориентировались на их аутентичность, разнообразие, социокультурную содержательность. Основным материалом для разработки модуля заданий стали живые аутентичные тексты различных ресурсов (онлайн ресурса [ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org), онлайн ресурса энциклопедии «Британника» [www.britannica.com/](http://www.britannica.com/), книг Henri Loyrette «All the Louvre» , E.Taburt-Delahaye «Musee de Cluny» и т.д.)

Практическая значимость и дальнейшие перспективы исследования заключаются в возможном применении предложенного в исследовании культуроведческого проекта и модуля заданий на уроках английского языка в 10 классах общеобразовательной школы.

## **Список использованной литературы**

### **Научно-методическая литература**

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. - М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Бартенева И.Ю. К вопросу о классификации упражнений в методической литературе//Альманах современной науки и образования. –Тамбов: Грамота, 2010. - №2. – 5 с.
4. Бенвенист Э., Общая лингвистика. – М.: Издательство «Прогресс», 1974. - 467 с.
5. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики– М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества - М.: Искусство, 1979. – 424 с .
7. Бацевич Ф. С. Словарь терминов межкультурной коммуникации. – К.: Довира, 2007. – 205 с.
8. Бим И.Л. Теория и практика обучения языку. - М., 2003 – 255 с.
9. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. - М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
10. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. -М.: Языки славянской культуры, 2001. – 290 с.

11. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. - М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
12. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам.- М.:АРКТИ, 2003 – 192 с.
13. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
14. Герасимова А.М. Метод проектов как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка в ВУЗЕ//Научно-практический электронный журнал Аллея Науки - №16 2017 Alley Science ru. – 8 с.
15. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. - М.: Прогресс, 1985. -452 с.
16. Дашиева С.А. Критерии отбора учебных текстов при обучении бурятскому языку на начальном этапе//ВЕСТНИК БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА. -2008. - №15. – 8 с.
17. Джуринский А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1993. - 431 с.
18. Елизарова Е. А. Проектные технологии при обучении старшеклассников иноязычной культуре. //Филологические науки. Вопросы теории и практики. –Тамбов: Грамота, 2009. -№1 (3) – с 70-74.
19. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методологический аспект – М.: Русский язык, 1981. – 112 с.
20. Зимняя И.Н. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 2006 – 160 с.
21. Какурина О.А. О модульной технологии обучения иностранным языкам// Гуманитарные науки. – 2018. – 5 с.
22. Кальней В.А. Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2004. -№ 4.-17 с.

23. Камшилова О.Н. Английский язык как *lingua franca*: функция языка или языковая норма?// Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. - 2006. N 6(16). – 74 с.
24. Колесникова Л.Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур / Л.Н.Колесникова. – Орел, ОГУ.: Издание 2-е исправленное и дополненное с грифом УМО, 2013. – 356 с.
25. Колмогорова, И.В. Культурологический подход в нравственном воспитании младших школьников : диссертация канд. пед. наук / И.В. Колмогорова. – Екатеринбург, 2000. – 193 с.
26. Костомаров В.Г. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении / В.Г.Костомаров, Ю.Е.Прохоров. – М.: Русский язык, 1998. – 128 с.
27. Красильникова, В.С. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 1. – 19 с.
28. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 143 с.
29. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции– М., 1971. – 285 с.
30. Лучинина Е.Н. Лингвокультурология в системе гуманитарного знания//Критика и семиотика. Вып.7.- 2004. – 6 с.
31. Мартыанова Т. М. Использование проектных заданий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2000. - №4. – с. 23.
32. Маслова В.А. Лингвокультурология. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
33. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные язык в школе. - 2009. - №4.
34. Миролубов А. А.История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА, 2002. – 448с.

35. Наумова О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку//Институт Языкознания РАН. – 2011. – 30 с.
36. Нефедова, М.А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М.А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – 28 с.
37. Николаева А.А. Методическая разработка «Использование проектной деятельности в процессе обучения английскому языку.» – Издательский центр «Дорожный колледж им. А. Николаева», 2003. – 19 с.
38. Носонович Е.И., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста //Иностранные языки в школе. - 1999. - №2. – 23с.
39. Носонович Е.И. Параметры аутентичного учебного текста/ Е.И. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 1999.- №1.- 18 с.
40. Пассов. Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению - М.: 1989. – 278 с.
41. Пирхавка, Н.Е. Использование лингвострановедческих материалов в процессе преподавания французского языка за рубежом / Н.Е. Пирхавка // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1. – 82 с.
42. Полат Е.С. Метод проекта: история и теория вопроса. – М.: изд. Центр «Академия»., 2010 – 200 с.
43. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. История возникновения и развития//Педагогическая мастерская. Всё для учителя. - №5 (5) май 2012 г. – 12 с.
44. Походзей Г.В. Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей//Педагогическое образование в России. – 2013. - №1. – 4с.
45. Проворова О.Г. Принципы модульного обучения. Методическая разработка для преподавателей. –Красноярск, 2006. – 32 с.

46. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2001 // Воспитание школьника. – 2000. – № 1. – 17 с.
47. Рождественский Ю.В. Введение в культурологию – М.: ЧеРо, 1996. – 287с.
48. Рассел Б. История западной философии. Избранные сочинения. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2007. -991 с.
49. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для педагогических институтов. - М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
50. Рахманов И. В. Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в школе. - М.: Высшая школа, 1954. – 32 с.
51. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранного языка. – М.: Высшая школа, 1991. – 245 с.
52. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – 24 с.
53. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. - М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
54. Серова Т.А. Система упражнений для развития лексической компетенции.//Профессиональное образование -2013. - № 6-7с.
55. Соссюр Ф.де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. - 71 с.
56. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. - М.:, 2001 – 443с.
57. Струмила Л.Г. Обучение иностранных студентов лингвострановедческому компоненту чтения газеты: автореф. диссертации канд. пед. наук / Л.Г. Струмила. – Л., 1989. – 16 с.
58. Суворова М.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: диссертация канд. пед. наук.: Улан-Удэ, 2000.



59. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 1. – 16 с.
60. Тарасова И.П. Метод проектов в образовательном учреждении // Профессиональное образование: приложение к журналу. -2004. -№ 12.-21 с.
61. Тайлор Э. Первобытная культура. – М.: Издательство политической литературы, 1989. – 576 с.
62. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
63. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово, 2000. – 334с.
64. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. –М.: Слово, 2000. – 146с.
65. Уайт Л.А. Понятие культуры. - Вопросы социальной теории,2009. – 124 с.
66. Уайзер Г.М., Климентенко А.Д. Учебник английского языка для 8 класса средней школы. 8-е изд. - М : Просвещение, 1977. -176 с.
67. Фалей М.В. Педагогическое общение. – Южно-Сахалинск: Издательство Сах-Гу,2014. – 116 с.
68. Филиппов К.А. Лингвистика текста и проблемы анализа устной речи – Спб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1989. – 336 с.
69. Харитонов С.В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку. – Магнитогорск, 2006. – 174 с.
70. Хиланд Т. Что такое антропология. – ВШЭ (ГУ): Переводные учебники ВШЭ, 2014. – 240 с.
71. Цицерон. Избранные сочинения. – М.: Эксмо, 1975. – 252 с.

72. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности №2103 «Иностранные языки». - М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
73. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 409 с.
74. Duranti A. Linguistic Anthropology. - Cambridge University Press, 1992. – 398 p.
75. Harris, M. The Rise of Anthropological Theory. - New York: Thomas Y. Crowell, 1968. - p. 328.
76. Kroeber A.L. and Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions // Papers peabody Mus. - 1952 - N 16 - p. 181.
77. Lucy J. A. Language Diversity and Thought. A Reformulation of Linguistic Relativity Hypothesis. – Cambridge University Press, 1992. – 27p.
78. Lee P. The Whorf Theory Complex. A Critical Reconstruction. – Amsterdam, 1996. – 324 p.

## **Приложение 1. Модуль тренировочных заданий для обучения на основе культуроведческих проектов.**

### **Task 1.** *Answer the questions.*

- 1) What do you know about the Middle Ages from your history lessons at school?
- 2) What monuments and works of art from the Middle Ages can you name?

### **Task 2.** *Read the text.*

«In 476, the Roman Empire collapsed in the West: Antiquity came to an end. A period of ten centuries began, known as the “Middle Ages”, during which all-powerful Christianity established its power in Europe, where kingdoms were taking shape. The sovereigns and the church saw art as a means of transferring their religious philosophy and appealing to as many people as possible. After the fall of Rome, no single state or government united the people who lived on the European continent. Instead, the Catholic Church became the most powerful institution of the medieval period. Kings, queens and other leaders derived much of their power from their alliances with and protection of the Church. Ordinary people across Europe had to give 10 percent of their earnings each year to the Church; at the same time, the Church was mostly free from taxation. These policies helped it to conquer a great deal of money and power. Alongside this, a new and powerful civilization was born in 622, Islam, whose influence would soon spread from Near East to Spain: it was accompanied by its own artistic developments, sometimes influenced by western creations.

Toward the end of the 11th century, the Catholic Church began to authorize military expeditions, or Crusades, to expel Muslim “**infidels**” from the Holy Land. Crusaders, who wore red crosses on their coats to proclaim their status, believed

that their service would guarantee the remission of their sins and ensure that they could spend all eternity in Heaven.

In medieval Europe, rural life was governed by a system scholars call "feudalism." In a feudal society, the king granted large pieces of land to noblemen and bishops. Landless peasants known as serfs did most of the work on the land: They planted and harvested crops and gave most of the produce to the landowner. In exchange for their labor, they were allowed to live on the land. They were also promised protection in case of enemy invasion.

Another way to show devotion to the Church was to build grand cathedrals and other ecclesiastical structures such as monasteries. Cathedrals were the largest buildings in medieval Europe, and they could be found at the center of towns and cities across the continent. Between the 10th and 13th centuries, most European cathedrals were built in the Romanesque style. Romanesque cathedrals are solid and substantial: They have rounded masonry arches and barrel vaults supporting the roof, thick stone walls and few windows. (Examples of Romanesque architecture include the Porto Cathedral in Portugal and the Speyer Cathedral in present-day Germany."

**Task 3.** Look at the underlined words in the text. Do you know all of them? Find the definitions in the dictionary for the unfamiliar ones.

**Task 4.** Match the word from the table with the one from the list below to make a phrase from the text.

style, vaults, arches, Europe, developments, expeditions, crops, structures
---

- |                |           |
|----------------|-----------|
| a) romanesque, | military, |
| b) Medieval,   | masonry,  |
| c) artistic    | barrel,   |

harvested,	ecclesiastical
------------	----------------

**Task 5.** Use the clues and the text to build the questions.

- e) What kind of/work/peasants/do/land
- f) How much/money/ordinary people/to church/give
- g) What/be/another way/show/devotion/church
- h) Where/cathedrals/find/can

6. Упражнения на перевод для расширения словарного запаса и тренировки лексических единиц.

**Task 6.** *Translate the expressions into your language.*

- f) influenced by western creations;
- g) would guarantee the remission of their sins;
- h) promised protection in case of enemy invasion;
- i) they were allowed to live on the land;
- j) they have rounded masonry arches and barrel vaults.

**Task 7.** *Make your own sentences with some expressions from Task 6*

**Model:**

**Task 8.** Answer the questions.

- 1) When and how did the period of the Middle Ages begin?
- 2) Why was the Roman Catholic Church the leading powerful authority in Medieval Europe?
- 3) What was the religious and political purpose of building churches and cathedrals?
- 4) How was the rural life governed in Medieval Europe?
- 5) Why did the Church authorize the expeditions of Crusades?

**Task 9.** Fill in the correct tense in the gap.

- 1. Between the 10th and 13th centuries, most European cathedrals (to build) in the Romanesque style.

2. Cathedrals (to be) the largest buildings in medieval Europe.
3. Toward the end of the 11th century, the Catholic Church (to begin) to authorize military expeditions.
4. In a feudal society, the king (to grant) large pieces of land to noblemen and bishops.

**Task 10.** *Agree or disagree, give your opinion.*

- 5) The Catholic Church became the most powerful institution of the medieval period.
- 6) Christianity was very powerful in Western Medieval Europe.
- 7) Church treated people as slaves.
- 8) The aim of Crusades was to conquer more lands and territories.

**Task 11.** *Discuss the following ideas and suggest your own opinion.*

- 4) The Middle Ages was a dark, frightening time of terror and political and social stagnation.
- 5) During the Middle Ages a lot of wars were held.
- 6) The Church in Medieval Europe was one of the most powerful institutions.

**Task 12.** *Read the fragment and make your own description of a work of art which dates back to the Middle Ages.*

«This masterpiece of Gothic style is typical of the “elegant style” that developed in Paris in the second half of the 13<sup>th</sup> century, during the reign of St. Louis. While Italian artists were still influenced by the power of Byzantine icons, French art preferred figures with swaying hips, fine facial features and gentle smiles, which are seen in many devotional statues produced by the Parisian workshops. This “Virgin and Child” embodies the feminine ideal of Gothic sculpture, which made it a real model, often later imitated and copied.» (“Virgin and Child” from the Sainte-Chapelle, France, circa 1260-1270)

**Task 13. *CULTURAL PROJECT***

Choose one of the paintings, sculptures, vases, tapestry, any other work of art exhibited at the Louvre museum. Use the Internet and the descriptions in the module to show it in the form of a presentation or a poster in class.